

LA EDUCACIÓN DE ADULTOS
Y LAS CUESTIONES SOCIALES
ANTOLOGÍA

SYLVIA SCHMELKES

Paideia Latinoamericana 2

LA EDUCACIÓN DE ADULTOS
Y LAS CUESTIONES SOCIALES

ANTOLOGÍA

Paideia
Latinoamericana 2

Selección, presentación y notas de

Humberto Salazar

LA EDUCACIÓN DE ADULTOS
Y LAS CUESTIONES SOCIALES

ANTOLOGÍA

Sylvia Schmelkes



Pátzcuaro, Michoacán, México, 2008

Primera edición, 2008

Centro de Cooperación Regional para la Educación
de Adultos en América Latina y el Caribe
Av. Lázaro Cárdenas No. 525, Col. Revolución
C.P. 61609 / Pátzcuaro, Michoacán, México

ISBN: 978-968-9388-03-6

Impreso en México
Printed in Mexico

Contenido

Parte II. Exploraciones

Parte III. Exploraciones sobre la investigación

Parte IV. Tensiones y reflexiones (entornos de la EDJA)

Parte V. Presentaciones y comentarios

A manera de epílogo

Al lector

Recogerán los volúmenes de esta colección una muestra representativa, antológica, de la más importante producción sobre temas relativos o colindantes con la educación de adultos, de los investigadores educativos y pedagogos más destacados de América Latina y el Caribe. *Paideia Latiunoamericana* es la fórmula verbal en la que sintetizamos nuestra intención de recuperar y compartir, con el interesado lector-educador, los más altos desarrollos de la investigación, la reflexión y el análisis sobre la educación con jóvenes y adultos en nuestros países.

La intención que nos mueve es simple: reunir, en volúmenes físicamente perdurables y tipográficamente dignos, lo que el desdén de las políticas educativas, la falta de óptimas oportunidades editoriales y la incultura bibliográfica han mantenido en no pocas ocasiones en un parcial desconocimiento.

La producción de los educadores y pensadores sobre la educación de adultos en América Latina es vasta, diversa, desigual, editada en tirajes breves y con serios problemas de distribución, poco sistematizada y casi por lo general condenada a una insuficiente "recepción". Esto tiene que ver con muchos factores. Para empezar —hay que decirlo—, con la escasez de lectores de libros de tema educativo aun entre nuestros educadores y, más señaladamente, entre la mayoría de nuestros funcionarios educativos.

La educación con jóvenes y adultos en América Latina y el Caribe, cuando es pertinente y responsable, desborda lo estrictamente educativo y se inserta en la ardua problemática social que caracteriza a la mayoría de nuestras sociedades. Consecuentemente, una colección como ésta, de educadores y pedagogos de adultos latinoamericanos, llevará inevitablemente la impronta de esos latidos, de esas *venas abiertas* que son al mismo tiempo los *vasos comunicantes* con el resto del mundo que vive circunstancias parecidas de desigualdad social y reclamos de justicia, en la búsqueda siempre comprometida de construir entre todos un mundo a la altura de nuestros sueños.

Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe

Presentación

Una de las estudiosas que más aportaciones ha realizado a la educación de adultos en México y en América Latina es la educadora mexicana Sylvia Schmelkes. Desde finales de los años setenta (del siglo pasado), cuando comenzó a ocuparse de este tema, hasta los años más recientes, publicó un gran número de trabajos sobre diferentes aspectos relacionados con este campo educativo. Este hecho explica su inclusión en la presente serie editorial, que busca recuperar lo más valioso del pensamiento, la reflexión, la investigación y el análisis sobre la educación de adultos latinoamericana.

Por las dimensiones de la presente obra, y por la calidad de su contenido, podría pensarse que es un tema al que su autora ha dedicado la totalidad de su tiempo y esfuerzo; sin embargo esto no es así. Además de la educación de adultos, Schmelkes ha estudiado otros ámbitos del mundo educativo, en los que su aportación iguala o supera lo producido en este rubro. Esos otros tópicos son: la calidad de la educación básica, la educación en valores y la educación indígena (con su derivación más reciente: la educación intercultural bilingüe). En esos otros temas su dedicación y estudio han sido también sistemáticos y profundos, pero debe decirse que se ha ocupado de otros muchos aspectos de nuestra educación, tanto desde el punto de vista teórico como desde el análisis de los procesos educativos concretos, entre ellos: la legislación educativa, el vínculo educación-justicia social, la importancia de la planeación y la evaluación, la utilización educativa de los medios de comunicación, los procesos de reforma educativa, la formación docente, la investigación, la capacitación en el empleo y la innovación educativa.

La autora

Sylvia Schmelkes es originaria de la ciudad de México, donde nació en el año de 1948. Estudió la licenciatura en Sociología en la Universidad Iberoamericana, entre los años de 1965 y 1970, y en esta misma institución cursó posteriormente la maestría en Investigación y Desarrollo de la Educación (1993).

Poco antes de concluir la carrera de Sociología, se incorpora al equipo de investigadores del Centro de Estudios Educativos, que había fundado en 1963 Pablo Latapí. Se considera a

Schmelkes como parte de la primera camada de "discípulos de Pablo Latapí", junto a Carlos Muñoz-Izquierdo, Manuel Ulloa, María de Ibarrola y otros.[1] En la revista del Centro, llamada en su primera época *Revista del Centro de Estudios Educativos*, la joven socióloga de la educación publicó los que serían sus primeros trabajos: "Estudio de evaluación aproximativa de las Escuelas Radiofónicas de la Tarahumara" (en el número 2, del año 1972) y "Proposiciones alternativas para una Reforma de la Educación" (con José Teódulo Guzmán, en el número 3, de 1973). Sobre el tema del primero de ellos versaría también la que fue su primera publicación formal: *The Radio Schools of The Tarahumara, Mexico. An Evaluation* (Palo Alto, Institute for Communications Research, Stanford University, 1973).

Después de esos trabajos iniciales, la producción de Schmelkes se sucederá año con año en las principales publicaciones educativas del país y otras del extranjero (de países como Estados Unidos, Canadá, Alemania, Brasil, Perú, Chile, etc.). Algunas de las publicaciones donde han aparecido sus colaboraciones son: *Revista del Centro de Estudios Educativos* (después *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*); *Revista del Consejo Nacional Técnico de la Educación; Cero en Conducta; Didac* (de la UIA); *Revista Interamericana de Educación de Adultos* (del CREFAL); *La Piragua. Revista Latinoamericana de Educación y Política* (del CEAAL); *Educación de Adultos y Desarrollo* (de la Asociación Alemana de Educación de Adultos); *Revista Mexicana de Investigación Educativa* (del COMIE); *Boletín del Proyecto Principal de Educación* (de la OREALC-UNESCO, Chile); *Perfiles Educativos* (del CESU-UNAM); *Huaxyacac. Revista de Educación*; *Tarea. Revista de Educación y Cultura* (de Lima, Perú); *Estudios* (del ITAM); *Notas. Educación de Personas Adultas* (editada en Madrid, España); *Competencia Laboral* (del CONOCER); *Educación 2001*; *Perspectivas. Revista Trimestral de Investigación Educativa* (de la Oficina Internacional de Educación de la UNESCO); *Educare. Revista de las Escuelas de Calidad* (de la SEP); *Sinética* (del ITESO); *Historia Mexicana* (del Colegio de México), y en diarios nacionales como *Excélsior* y *La Jornada*, entre otras muchas publicaciones periódicas.

Luego de 35 años de trabajo ininterrumpido en el campo de la investigación y el análisis de la realidad educativa, la biblio-hemerografía de Schmelkes incluye varios centenares de artículos y ensayos, casi un ciento de capítulos en libros, una veintena de libros (propios y en colaboración), así como numerosos documentos (de los llamados *obra gris*), textos incluidos en memorias, reseñas y comentarios, conferencias transcritas con suerte desigual y la traducción del libro *Enfoques marxistas de la educación*, de Martín Carnoy (CEE, México, 1989). Como se deja ver, se trata de una autora bastante prolífica, cuyos trabajos han sido publicados por importantes instituciones como la Universidad de Stanford, la OEA, el IIPE-UNESCO, la OREALC-UNESCO, el CREFAL, el INEA, la SEP, el COMIE, y por casas editoriales de prestigio como el Fondo de Cultura Económica, Noriega, Castellanos Editores, etc.

Esta vasta producción es el resultado de su trabajo como investigadora, analista, consultora y docente en varias instituciones académicas mexicanas. Luego de su ingreso al Centro de Estudios

[1] Esta estimación es "externa" al grupo pionero del CEE, porque la educadora se considera tan discípula de P. Latapí como del Dr. Carlos Muñoz Izquierdo.

Educativos en el temprano año de 1970, se convertirá más tarde en su directora académica (1984-1994). Posteriormente, entre 1994 y 2001 se desempeña como profesora-investigadora titular en el Departamento de Investigaciones Educativas (DIE) del CINVESTAV, en el Instituto Politécnico Nacional. A partir del año 2001, con licencia como investigadora del DIE, funge como titular de la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe de la SEP, cargo al que renuncia en abril de 2007. Desde ese momento, se reincorpora a la Universidad Iberoamericana, como directora del Departamento de Educación. Actualmente dirige el Instituto de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación (INIDE), de esa misma Universidad.

En forma paralela a su trabajo académico, Schmelkes ha sido consultora y asesora de organismos internacionales como la UNESCO, la UNICEF, la OEA y la Secretaría de Educación Pública de México. Asimismo, entre marzo de 2002 y mayo de 2004 presidió la Junta de Gobierno del Centro de Investigaciones e Innovación Educativas de la OCDE. Es también digna de mención su pertenencia a los comités editoriales de importantes publicaciones educativas del país (por ejemplo: *Revista Mexicana de Investigación Educativa* y *Perfiles Educativos*), y su participación en el Consejo de Especialistas de la SEP creado en el año 2004. Por lo valioso de su trabajo en el campo de la investigación educativa, Schmelkes pertenece al Sistema Nacional de Investigadores con la categoría más alta (nivel III).

Además de contar con el respeto de sus colegas y alumnos, su trayectoria e investigaciones la han hecho merecedora de reconocimientos públicos formales como el "Premio María Lavalle Urbina" (en 1998), otorgado por la Alianza de Mujeres de México, A.C. a mujeres destacadas en la vida nacional; y el "Premio Tlamantini", que le otorgó el Patronato de la UIA en el año 2003.

Un buen testimonio de ese reconocimiento de sus pares, se encuentra en las siguientes palabras del doctor Pablo Latapí (a propósito del premio de 1998):

> Como investigadora de la educación, se le reconoce como una figura de primer orden tanto en México como en América Latina. [...] Como investigadora, la maestra Schmelkes ha sabido situarse como puente entre el conocimiento teórico y el práctico, entre la academia y la formulación de políticas, entre los generadores y los usuarios del conocimiento; por la autoridad moral y científica de que goza, no son pocas las innovaciones y reformas en varios estados del país, que se han debido a su oportuno consejo y orientación.

O bien en las del investigador Felipe Martínez Rizo, a propósito del mismo evento, siendo rector de la Universidad Autónoma de Aguascalientes:

> El trabajo de Sylvia Schmelkes constituye una aportación de primer orden que ha contribuido muy significativamente al mejoramiento de la educación mexicana, especialmente en aspectos relacionados con los sectores más necesitados de la población: adultos sin escolaridad, indígenas y niños de zonas marginadas.

Un aspecto más de su actividad ha sido su desempeño como servidora pública, primero como asesora del secretario de Educación Pública Miguel Limón (1996-2000) y después como titular de la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe de la SEP, entidad concebida y creada

por la misma investigadora con el apoyo del secretario Reyes S. Tamez, de la que fue titular entre 2001 y 2007. Es de suponer que este tránsito por el servicio público, luego de su trabajo principal como académica, como estudiosa de la educación informal para campesinos y como educadora popular, enriqueció y amplió su visión de los procesos educativos nacionales, de los alcances y limitaciones de la política pública educativa en nuestro país.

Filiación

Tanto por edad como por filiación, Sylvia Schmelkes pertenece a la llamada "Generación del 68". Ella misma se ubica en torno a esta fecha simbólica y el movimiento que le dio nombre, que para algunos especialistas marca el inicio de la transición democrática mexicana. Un interesante texto en el que nos revela el trasfondo ideológico de su quehacer en el campo educativo, y nos ofrece una explicación de las razones que la acercaron a la educación popular y de adultos, es su discurso al recibir el "Premio María Lavalle Urbina", ya referido. Cualquier paráfrasis resultaría empobrecedora, por lo que preferimos transcribir *in extenso* sus palabras:

> En mi proceso de formación como socióloga decidí dedicarme a la educación. Una elección de esta naturaleza difícilmente es fortuita. Efectivamente creía, como muchos de nosotros a finales de los sesenta, que la educación era la fuerza igualadora por excelencia, ruta para la democratización de la vida social y económica, además de un bien en sí misma. Esta creencia le otorgó sentido tanto a mi actividad formativa como a mis primeras experiencias de investigación en este campo. Tenía sentido dedicar la vida a conocer mejor la educación en México y a obtener elementos para mejorarla, si efectivamente ésta tenía este potencial. Era motivo de sobra para una elección profesional.
>
> Pronto, sin embargo, vino el desencanto. A principios de los años setenta se difundieron en México los resultados de grandes estudios realizados en Estados Unidos que mostraban que la educación era más débil que el origen socioeconómico y cultural de los alumnos. [...] Investigaciones que realizamos en México por estas fechas confirmaban lo anterior: los sistemas educativos no propiciaban la movilidad social; no dependía de la expansión educativa el incremento en la cantidad y calidad del empleo; estos sistemas tendían a apoyar a los que de antemano se encontraban más beneficiados, incluso cuando se creaban —como las Escuelas Radiofónicas de la Tarahumara, cuya evaluación fue el primer proyecto de investigación que realicé— en pro de los más desfavorecidos.
>
> Las teorías de la reproducción, que nos llegaron de Europa, y la nueva sociología de la educación, reforzaban estos hallazgos [...]
>
> Parecía que la educación no tenía sentido; que la escuela estaba condenada a actuar como reproductora de las diferencias sociales, económicas y culturales con base en las que estaban estructuradas las sociedades. Fueron varios años de alimentación de este desencanto, años en que el creciente escepticismo sobre la función posible de la educación fue restando sentido al trabajo de los educadores. Persiguiendo sentido, varios de nosotros emprendimos la búsqueda de la educación alternativa. Si el sistema educativo, a través de la escuela, reproducía y resultaba funcional al estado de cosas, era necesario encontrar formas alternativas de educar que lograran

escaparse de esta trampa y formar para transformar. La educación "extraescolar", no formal, popular —según la fuimos llamando en sucesivos momentos—, destinada a los adultos en situaciones de marginalidad y orientada no sólo a educar en las habilidades fundamentales, sino en organización y participación para la transformación de la calidad de su vida, fue la actividad que desde la educación y la investigación educativa permitió esta recuperación del sentido de la actividad profesional.

Una constatación en sentido contrario —según sigue contando la educadora en el escrito citado—, la hace recuperar la confianza en las posibilidades de trabajar por la transformación del sistema educativo, y enmarca su posterior (y relativo) alejamiento de la educación popular, campesina y de adultos en general.

El discurso en mención (que se incluye en la sección final de este volumen) establece pues, claramente, los factores que incidieron en su devenir intelectual-profesional, pero nos sirve también como una muestra ejemplar de algunos rasgos característicos del perfil de esta académica mexicana.

En primer lugar su irrenunciable honestidad intelectual, que es un componente siempre presente, tanto en sus trabajos escritos como en sus participaciones orales, en su trabajo docente, en su desempeño como servidora pública y, en general, en su trato personal.

Pero también un irrefrenable sentido analítico, que en este caso se aplica a la circunstancia personal y que, trascendiendo el personalismo anecdótico, inquiere por las razones, los factores, los trasfondos ideológicos y el *sentido de los tiempos* para explicarse, a sí misma y a los demás, el porqué de los caminos andados.

Y percibimos también un tercer elemento, distintivo de —lo que siguiendo a Alfonso Reyes llamaríamos— su "procedimiento mental": el vínculo constante, irrenunciable, entre teoría y práctica, entre pensamiento y vida, entre reflexión y experiencia; por eso la teoría de la reproducción trae aparejado el desánimo inicial, y las correlaciones negativas entre escolaridad y movilidad social convocan la tristeza... El hecho es que esas melancolías del tiempo y la teoría prohijaron la vasta y valiosa producción que Schmelkes acumuló durante los más de veinte años en que dedicó sus esfuerzos académicos y existenciales a la reflexión y a la práctica de la educación de jóvenes y adultos, sobre todo del ámbito rural.

El volumen

El presente volumen es una selección de los trabajos más importantes de la autora en el campo diverso, difuso y plural que llamamos *educación de adultos* (quizá debiéramos decir, más congruentemente: *educación con adultos*). En la medida en que este campo educativo vive una cierta indefinición estructural, o sus linderos no son del todo claros, los trabajos de reflexión, investigación y análisis sobre el mismo acusan ese mismo carácter equívoco. Seríamos un poco más precisos diciendo que en este volumen hemos recogido los trabajos más relevantes de Sylvia Schmelkes sobre los siguientes temas: educación de jóvenes y adultos campesinos e indígenas, alfabetización de adultos, educación para el trabajo, educación de padres, educación básica de jóvenes y adultos, postalfabetización vinculada al

trabajo, educación informal de jóvenes y adultos rurales y urbanos, educación popular, capacitación agropecuaria y metodologías de organización campesina, así como sobre la investigación académica y las metodologías desarrolladas en todos esos ámbitos de la intervención educativa.

Sin embargo, para la organización de este volumen no hemos querido seguir un criterio temático, o por ámbitos de intervención (que ha sido lo más común a la hora de desagregar el conjunto llamado educación de adultos), sino que preferimos agrupar los trabajos de acuerdo con su "modo de producción textual". Con base en este criterio, hemos dividido la presente obra en cinco grandes secciones y un breve apartado final.

La primera, "Visiones y revisiones", contiene una serie de trabajos cuyo propósito es de carácter descriptivo y organizador. Son trabajos que se proponen dos tipos de objetivos: a) ofrecer *una visión* sobre un tema determinado, un conjunto de trabajos, una experiencia educativa, una perspectiva teórico-metodológica, una política educativa, etc.; b) realizar *una revisión* de un tema particular (estado del arte, comparación entre paradigmas, alcances y limitaciones de un abordaje, etc.). El soporte de estos trabajos es sobre todo de tipo documental, y analítico-reflexivo, aunque en ocasiones también se trata de organizar y/o presentar críticamente los resultados de una o varias investigaciones empíricas.

En "Exploraciones" hemos incluido los trabajos que son propiamente investigaciones empíricas, sobre diferentes aspectos de la realidad educativa en el campo. Estos trabajos constituyen, en su diversidad metodológica, una muestra del "ecumenismo" metodológico-epistemológico de la autora, que se mueve con soltura lo mismo con las técnicas y metodologías del positivismo sociológico al estilo norteamericano, que con la investigación cualitativa y participativa del pensamiento crítico europeo y latinoamericano.

De esto da cuenta y fundamento la tercera sección, "Exploraciones sobre la investigación", en la que se incluyen trabajos en los que Schmelkes reflexiona sobre aspectos teóricos y metodológicos de la investigación y la intervención educativa con adultos. Aunque no inscritos del todo en el tema, decidimos incluir en este volumen dos trabajos que consideramos importantes. El primero de ellos, "El Centro de Estudios Educativos y la Investigación-Acción", nos pareció pertinente incluirlo porque, además de referirse *parcialmente* al tema (investigación en la EDA), se ocupa de un paradigma investigativo que fue definitorio del campo en los años ochenta, y que muy probablemente es la mayor aportación de la educación de adultos a la teoría y la intervención educativa en América Latina. Otro es el caso del ensayo titulado "Los valores del investigador en educación". Escrito para el libro-homenaje a Pablo Latapí organizado por Carlos Ornelas, nos presenta los elementos del "deber ser" del investigador educativo, a partir de un análisis del pensamiento del educador mexicano, elementos que se reconocen fácilmente como la matriz moral de su propio trabajo.

Un conjunto de textos de carácter general (en lo temático) y tono más bien reflexivo conforma la sección "Tensiones y reflexiones". Se trata de escritos en los que la autora inquiere sobre contextos y dinámicas que están en los "contornos" de la educación de adultos. Por ejemplo: la relación Estado-sociedad civil y la tarea educativa; la contribución de la alfabetización a la justicia social y a la democracia; la interculturalidad y la educación de adultos, etc.

Finalmente, trabajos más breves pero no menos importantes integran la quinta sección de "Presentaciones y comentarios", donde incluimos reseñas, prólogos y comentarios de libros. Y "A

manera de epílogo", el breve apartado final, recupera el varias veces mencionado discurso pronunciado al recibir el "Premio María Lavalle Urbina", que es como una autosemblanza ético-intelectual de la autora.

Pensamiento y estilo intelectual

Aunque ya adelantamos algo sobre "el procedimiento mental" de Schmelkes, abundaremos un poco al respecto. Ya nos referimos a los rasgos sobresalientes de honestidad intelectual, tendencia analítica y apego al vínculo teoría-práctica. Veamos ahora otros aspectos.

El primero que salta a la vista de quien emprende una lectura sistemática de su obra es su tendencia enumerativa, derivada ciertamente de su inclinación constante a analizar o desagregar en elementos constitutivos todo fenómeno o asunto estudiado. Este empeño enumerativo aflora en la organización externa de prácticamente todos sus escritos, aun los preparados en colaboración, lo que permite suponer que es ella quien redacta también esos escritos compartidos.

La enumeración o desagregación siempre es provisional, y se presenta como abierta a todo enriquecimiento posterior, lo que nos conduce a otro rasgo de su estilo intelectual. Nos referimos a una cierta actitud esencialmente anti-autoritaria, que la lleva a exponer su trabajo como una contribución a un diálogo al que otros habrán de realizar aportaciones. Muy en congruencia con su vocación democrática, la autora nunca pontifica, siempre presenta el producto de su reflexión como *una visión* entre otras, no como *la visión*. En uno de sus trabajos sobre metodologías de diagnóstico y autoevaluación para organizaciones campesinas, al referirse a las características de los líderes campesinos, escribe:

> En términos generales, son personas que se han distinguido por su historia personal de lucha y servicio a la comunidad. Son personas con ascendencia moral entre los miembros del grupo, y con carisma. El manejo de su liderazgo ha de definirse así: como carismático y muy cargado de intuición. Su propio carisma impone limitaciones a su función educativa. Por ejemplo, en una reunión de reflexión o de toma de decisiones, tienden a dar su opinión antes de que los demás la emitan; el resultado es que los demás la avalan en forma casi automática. No manejan dinámicas adecuadas de grupo que estimulen la crítica y la participación.

Lo que podríamos aplicar por vía negativa a nuestro análisis de su estilo intelectual, diciendo que ella siempre se da el tiempo para escuchar a los demás, que busca propiciar la crítica y la participación, antes que abrumar con las propias ideas o buscando el aplauso de los demás.

Todo esto, sin embargo, no trabaja contra su sentido crítico y autocrítico. Casi todos sus escritos contienen, hacia el final, una serie de reflexiones críticas sobre el tema tratado. Casi siempre su análisis se enriquece con el señalamiento de avances y pendientes, aciertos y desaciertos, retos y oportunidades, antecedentes y perspectivas, aprendizajes obtenidos, etc. En sus reseñas se muestra en forma muy clara su facilidad para detectar lo valioso de cada esfuerzo y los sentidos en que obra. No es extraño, por ello, que varios de los textos incluidos sean estudios solicitados por instituciones

gubernamentales y organismos internacionales con propósitos de sistematización, organización de resultados, balance analítico o estados del arte y del conocimiento.

También es digno de mención su estilo de exposición, siempre muy organizado y la claridad de su expresión. Sin duda esto tiene que ver con su experiencia de haber trabajado materiales para la educación popular y con su temprano y comprometido trabajo con organizaciones campesinas para su fortalecimiento autogestionario.

Sus contribuciones

¿Cuáles serían algunas de las principales aportaciones de esta autora a la educación de adultos mexicana y latinoamericana? Podríamos distinguir al menos cuatro tipos de aportaciones.

En primer lugar el *corpus* de conocimiento nuevo producido a partir de sus investigaciones e intervenciones en los ámbitos rurales y suburbanos en nuestro país. Es el caso, por ejemplo, de sus estudios sobre la relación entre productividad rural y educación de adultos; sobre la utilización de los medios de comunicación como elemento educativo en ámbitos rurales y urbanos; sobre la educación de jóvenes y adultos urbanos vinculada al trabajo; sus análisis de las diferentes modalidades educativas con adultos campesinos; sobre la alfabetización y la educación básica de adultos ofrecida por el Estado mexicano en las últimas décadas; sobre las vertientes del trabajo educativo con padres para el desarrollo de los hijos; sobre el vínculo entre la educación de adultos y las universidades, entre otros.

Un segundo tipo de contribuciones importantes son sus trabajos de análisis y balance, como los estados del arte y del conocimiento en el campo de la EDJA en general, y sobre algunas modalidades en particular (extensionismo agrícola; post-alfabetización y trabajo; educación de padres, etc.)

Otro tipo de aportaciones se dan a nivel de la discusión conceptual y teórica en este campo educativo, ya sea mediante la organización y ponderación de diversas aportaciones y discusiones a nivel internacional; a través de la preparación de materiales antológicos diversos (como su obra en cinco volúmenes preparada para el INEA); o bien mediante la profundización en temas y conceptos específicos, que ha enriquecido sustantivamente la discusión y el conocimiento a nivel regional (por ejemplo en temáticas como: las necesidades básicas de aprendizaje de los adultos en América Latina; el papel del promotor con las organizaciones campesinas; un currículo pertinente para la educación de adultos campesinos e indígenas; las aportaciones de la sociedad civil a la educación de adultos; las bases teóricas de la investigación-acción-participativa; el vínculo alfabetización-democracia-justicia social; el fundamento político-pedagógico de la educación popular, etc.).

Finalmente, un cuarto tipo de contribuciones que consideramos igualmente valioso serían sus trabajos de análisis crítico, coyuntural, de políticas y programas específicos en el campo de la educación de adultos, tanto en México como a nivel internacional. En éstos es donde Schmelkes cumple inmejorablemente ese papel de "puente" (entre los generadores y los usuarios del conocimiento sobre lo educativo) al que se refiere Latapí en el testimonio antes citado.

Alcances y limitaciones del volumen

Una obra de esta naturaleza tiene, por definición, limitaciones de origen. La más importante de ellas es que ha sido organizada desde un juicio particular: el del antólogo. Ello implica que el conjunto de la producción de la autora ha sido sometida a una selección que puede haber dejado fuera cosas importantes. En muy pocos casos el material no incluido lo fue por no haber sido localizado. La gran mayoría de los trabajos de Schmelkes son encontrables para el lector especializado, aunque se trata de una obra vasta y dispersa en numerosas publicaciones.

Es importante señalar que para la selección del material incluido se partió de una propuesta inicial realizada por la propia autora. Pero conforme se avanzó en la revisión del material se fueron agregando trabajos al núcleo original, hasta llegar a la configuración que ahora se presenta, en un conjunto bastante más amplio que la idea original. En la tarea de acopio bibliohemerográfico y de revisión inicial de los textos, contamos con la valiosa colaboración del maestro Jorge Rivas Díaz, investigador del CREFAL, a quien agradecemos su apoyo.

Con todo y la posibilidad de que una mirada más especializada podría haber presentado una muestra diferente de trabajos, creemos que la compilación selectiva que ahora entregamos al lector constituye un valioso aporte a la discusión y el análisis de la educación de adultos actual en Latinoamérica, en la medida en que se trata de trabajos, ahora reunidos, que son constantemente comentados y citados en la bibliografía especializada.

Es extraño que mientras nuestras principales casas editoriales publican obras voluminosas y perdurables de muchos autores, literarios y de todo tipo, nuestros educadores no hayan sido editados con la importancia y en los formatos que la trascendencia de su obra merece. Una forma de contrarrestar esa mala tradición editorial a nivel de la región, fue la preparación de la presente obra que ofrecemos al interés y escrutinio de los educadores e investigadores de América Latina.

Humberto Salazar

Pátzcuaro, Michoacán, diciembre de 2007.

Parte I

Visiones y revisiones

Educación de adultos y productividad rural*

Introducción

El tema que expondré en esta ocasión se relaciona con una investigación en la que actualmente participo, que intenta conocer el papel de la educación en los procesos de desarrollo agrícola en América Latina.[1] El momento para presentar esta exposición no es, quizá, el más feliz, puesto que nos encontramos aún en la etapa de gabinete del estudio y no contamos con resultados de campo que nos hablen de la realidad nacional al respecto. De esta forma, podemos aquí únicamente tratar de estructurar un poco lo que hemos aprendido por investigaciones previas realizadas en éste y en otros países, así como por lo que sostienen algunos teóricos que han reflexionado sobre el tema. De la misma manera, haremos un intento por dimensionar la relación para el caso de México y resaltar la importancia de vincular de manera más estrecha los avances en educación de adultos con los objetivos de aumento de la productividad agrícola.

El asunto que nos ocupa presenta serias dificultades para ser abordado mediante un discurso lógico y coherente. El motivo de esto es múltiple, aunque tal vez la razón principal pueda hallarse en el distanciamiento disciplinario que ha caracterizado el desarrollo de las investigaciones sobre cada uno de los componentes del título de esta plática. Es decir, por una parte encontramos que las investigaciones sobre educación de adultos han centrado sus esfuerzos, al menos en nuestros países, en cuestiones relativas a la alfabetización y a la educación básica, o en todo caso en lo referente a la capacitación para la vida y el trabajo en medios urbanos. Por otra parte, los estudios relacionados con la producción agrícola, o se han enfocado a la investigación básica o experimental, o bien se reducen a establecer las relaciones entre escolaridad y extensión agrícola, por un lado, y productividad por el otro.

Hay una agravante más en esta realidad de distanciamiento disciplinario que se refiere directamente a las disparidades de enfoques teóricos en uno y otro caso. De esta manera, si bien en el campo de la educación de adultos en general es posible distinguir análisis con enfoques teóricos divergentes —desde los que sostienen los principios de la teoría del capital humano hasta los que ven

* Este trabajo se presentó como ponencia en el ciclo de conferencias organizado por AMEDA en la UPN, en abril de 1983, y fue posteriormente publicado en la revista *Educación de Adultos*, vol. I, núm. 1, INEA, México, oct-dic de 1983, pp. 38-49.

[1] Estudio comparativo coordinado por ECIEL.

en la educación que ofrece el Estado una forma de legitimación de la dominación y en la educación popular una forma de lucha contrahegemónica—, los estudios que se han preocupado por la relación entre los conocimientos y la productividad agrícola han sido más uniformes en su enfoque teórico y tienden a partir de las realidades descubiertas en Norteamérica, sobre todo en aquellas áreas que relacionan la educación no formal con la productividad, pues se basan en los análisis del modelo de extensión agrícola desarrollado en Estados Unidos.

Nos parece que este tema requiere de mayor interés por parte de investigadores y prácticos en la educación de adultos dada la importancia que en nuestros países guarda en la actualidad la autosuficiencia alimentaria. Hoy por hoy es difícil concebir un programa de educación de adultos en el medio rural sin considerar el aspecto estrictamente productivo de esta educación.

Lo que se sabe sobre la relación entre educación y productividad

Es necesario comenzar por decir que todos los estudios que de alguna manera tocan la relación educación-productividad reconocen abiertamente la multiplicidad de variables que confluyen y se combinan de diferentes formas para explicar los cambios en la productividad agrícola. De esta forma, vemos cómo existe cierto consenso, entre los autores que se han ocupado de esta relación, en otorgarle a las variables contextuales —históricas, estructurales— un peso específico mayor sobre los cambios en la productividad que el asignado a las características personales de los productores, entre ellas su educación. Desentrañar su papel y su peso específico dentro de esta variable dependiente (la productividad) nos parece una tarea a la vez difícil y urgente.

De hecho, el papel que se le ha otorgado a la educación en los procesos de desarrollo ha ido variando con el tiempo. Desde principios del siglo XX y hasta los años sesenta, se consideraba la educación como el principal motor del desarrollo, y se explicaba el subdesarrollo en gran parte por la ausencia de capital humano para promoverlo y sostenerlo. Eso condujo a fuertes inversiones en educación formal y al desarrollo sostenido de la planificación educativa en los países del Tercer Mundo. Sin embargo, desde principios de la década de los setenta, esta concepción sobre el papel de la educación en dicho proceso comenzó a entrar en crisis. En las palabras de Foster y Sheffeld, al introducir el *Libro mundial de la educación*, en 1964:

> La noción de que las escuelas representaban un vehículo fundamental del desarrollo era más un acto de fe que el resultado de una sólida evidencia empírica. En efecto, ante los sucesos recientes, tenemos que concluir que los resultados de los esfuerzos de planeación educativa no han logrado sus aspiraciones iniciales... Ahora somos mucho más cautelosos con respecto a lo que nos atrevemos a esperar de la educación, y reconocemos cada vez con mayor seguridad que los problemas del desarrollo nacional son mucho más complejos de lo que suponíamos.[2]

[2] Phillip Foster y James R. Sheffeld. "Education and Rural Development", en *World Yearbook of Education*, Evans, Londres, 1973, pp. 1-2.

Paralelo a este reconocimiento —que resta credibilidad a la hipótesis que concibe la escolaridad como una variable independiente del desarrollo y del cambio tecnológico, y que inclusive llegó a relativizar su papel como variable interviniente en dicho proceso— surge la creciente aceptación de que la escuela no es la única ni quizá la más importante manera de educar. Comienza con ello, como todos sabemos, el auge de la educación de adultos no formal. La preocupación por vincular más estrechamente a la educación y el desarrollo se vio plasmada en proyectos como los de educación funcional y de desarrollo de la comunidad, que recibieron un fuerte apoyo internacional durante la década de los sesenta.

El creciente escepticismo sobre el papel de la educación en el desarrollo rural se advierte en una buena parte de la literatura sobre el tema. Mosher plantea la necesidad de la existencia complementaria de cinco elementos esenciales para el desarrollo agrícola: la existencia de mercados para los productos agrícolas; una tecnología en continuo proceso de cambio; oferta, a nivel local, de insumos y equipo para la producción agrícola; incentivos para la producción, e infraestructura y sistemas adecuados de transporte. Dados estos elementos esenciales, se considera que la educación puede actuar como acelerador del desarrollo, junto con el crédito, la organización, el mejoramiento y la expansión de la tierra agrícola, y la planeación para el desarrollo rural.[3]

Schultz es aún más enfático en este sentido, y su planteamiento parece haber tenido una gran influencia en la futura orientación de la interpretación de los resultados de investigaciones empíricas sobre el tema. Para Schultz, la escolaridad resulta inútil en situaciones tradicionales de producción agrícola. "Cada vez es más claro que el valor de la escolaridad para la agricultura depende de las oportunidades que el agricultor tenga para modernizar su producción."[4]

De esta forma, se empieza a aceptar, a nivel teórico, el papel relativo y condicionado de la educación —o al menos de la escolaridad— sobre el desarrollo agrícola, es decir, su papel fundamental como catalizador de condiciones preexistentes, mas no como determinante del cambio tecnológico o del aumento de la productividad.

La evidencia empírica de que se dispone a nivel internacional refuerza en gran medida este supuesto. En Guatemala, por ejemplo, se encontró que la alfabetización tiene un efecto positivo sobre el desarrollo agrícola, siempre y cuando no existan factores estructurales o institucionales que lo impidan. La educación prueba su utilidad para aumentar el uso de fertilizantes, para la diversificación de cultivos y para el aumento del intercambio monetario con la economía más amplia, en la medida en que existan: crédito, seguridad en la tenencia de la tierra, dimensiones adecuadas del predio y buena calidad de la tierra.[5]

Tras revisar 37 estudios sobre educación y productividad agrícola, Lockhead concluye que la evidencia no permite rechazar la hipótesis de Schultz acerca de la utilidad de la educación

[3] Citado en Donald G. Green. "Nonformal Education for Agricultural Development", en Foster y Sheffeld, *op. cit.,* pp. 94-95.

[4] Theodore W. Schultz. "The Value of the Ability to Deal with Desequilibria", en *Economic Literature,* vol. 13, núm. 3, sep 1975.

[5] Ma. Emilia Silva Freire. *Assessing the Role of Education in Rural Guatemala: The case of Farm Efficiency,* Berkeley, Ph. D. Dissertation, UCLA, 1979.

únicamente en condiciones de modernización agrícola.[6] En República Dominicana se halla que la alfabetización es útil para los agricultores no en forma aislada ni *per se*, sino en referencia a un contexto socioeconómico determinado. Así, el alfabetismo no tiene poder explicativo en las diferencias de productividad de los campesinos tradicionales, aunque resulta de utilidad para los agricultores que se enfrentan a instituciones burocráticas, el banco, por ejemplo, o que han modernizado su producción. La educación y la productividad se relacionan con un nivel de significancia apenas de un 10%, por lo cual existe una evidencia demasiado tenue para poder afirmar que los años de escolaridad tienen un efecto sustancial sobre la producción.[7] En Nepal, Jamison encuentra que existe un efecto más fuerte de la educación sobre la eficiencia productiva sólo cuando los agricultores se ven ante la necesidad de adaptarse a circunstancias de cambio.[8] Watts, a partir de datos provenientes de Uganda, llega inclusive a concluir que en ciertos casos, y cuando se ofrece en forma aislada, la educación tiene efectos negativos sobre la agricultura, pues disminuye la motivación para el "arduo" trabajo que está implicado.[9]

Los ejemplos que hemos proporcionado nos indican la solidez de las hipótesis mencionadas al principio. Aunque en la mayoría de los estudios realizados encontramos una clara indicación de la existencia de ciertos efectos de la escolaridad y el alfabetismo sobre la productividad agrícola, resulta reiteradamente evidente que la educación, por sí sola, contribuye a la explicación del desarrollo rural sólo en la medida en que el contexto socioeconómico circundante abra oportunidades y ofrezca estímulos e insumos para la transformación agrícola.

Una afirmación como la que acabamos de hacer, sin embargo, podría acarrear un inmovilismo peligroso si no indagamos más a fondo sobre el papel específico de la educación en el desarrollo rural. No puede derivarse de la evidencia recopilada la conclusión de que, en situaciones de agricultura tradicional, no hay nada qué hacer desde el punto de vista educativo si lo que se persigue es aumentar la productividad. La verdadera pregunta de interés fundamental para el desarrollo de la agricultura tradicional es precisamente la referida a los contenidos de la interacción de las variables educativas y los procesos de modificación de la agricultura tradicional. Conviene, por tanto, hacer una somera revisión de lo que se sabe al respecto.

A nivel teórico, existen dos grandes postulados respecto a los caminos a través de los cuales la educación (léase escolaridad) afecta la productividad:

1. La educación le permite al trabajador lograr más con los recursos que tiene a la mano *(worker effect),* porque dota al individuo de una serie de destrezas cognoscitivas generales que se lo permiten.

6 M. Lockhead*, et al. Farmer Education and Farm Efficiency: A Survey,* The World Bank, Washington, 1980, p. 116.

7 Joseph Phillips, *Education and Rural Productivity in Guatemala: Preliminary Results,* mimeo., 1982, pp. 15-17.

8 Dean T. Jamison y Peter Mook. *Farmer Education and Farm Efficiency in Nepal. The Role of Schooling, Extension Services and Cognitive Skills,* The World Bank, Washington, 1981, pp. i, ii.

9 E. Ronald Watts. "The Educational Needs of Farmers in Development Countries", en Foster y Shefield, *op. cit.,* p. 150.

2. La educación incrementa la habilidad del trabajador para adquirir y decodificar información sobre costos y sobre las características productivas de nuevos insumos *(allocative effect).* De esta forma, un cambio en la educación resulta en un cambio en otros insumos, incluyendo, quizá, el uso de algunos factores "nuevos" que de otra forma no se emplearían.

Según Welch, en el caso de la agricultura es mayor la proporción del valor productivo de la educación concerniente a esta habilidad de asignación de recursos que en otras industrias, ya que la agricultura incluye un conjunto diversificado de actividades que implican continuas decisiones de asignación de recursos. Esta aptitud es básica en la determinación de la productividad en la agricultura, y es sobre todo relevante en contextos dinámicos.[10] Es decir, la educación funciona sobre la productividad y la eficiencia porque otorga al productor la habilidad para tomar decisiones más racionales. Schultz expande este concepto diciendo que la educación afecta la productividad agrícola porque dota al individuo de la capacidad para adaptarse en forma casi continuada a un entorno tecnológico y económico dinámico y cambiante, que produce constantes desequilibrios.[11]

El razonamiento teórico lo desarrolla Schultz como sigue: cuando existen incentivos económicos para reasignar recursos, las personas responden a estos incentivos en función de sus habilidades. De ahí que las diferencias en la asignación real de recursos sean el resultado de diferencias preexistentes en habilidades de las personas. Una de éstas es, precisamente, la capacidad de percibir los desequilibrios, de evaluarlos, y de decidir si se debe o no actuar y cómo actuar, es decir, cómo reasignar los recursos. El supuesto teórico, por tanto, es que la educación —inclusive la educación básica— aumenta la capacidad de los individuos de percibir nuevos tipos de problemas, de clarificar dichos problemas y de encontrar formas de resolverlos. Esta habilidad es uno de los mayores beneficios individuales de la educación en economías en proceso de modernización.

Este efecto de la educación se encuentra muy relacionado con la adopción de innovaciones, tema que ha sido ampliamente tratado por Rogers. Si bien se reconoce que la adopción de innovaciones y el ritmo al cual se adoptan es explicable por una serie de factores (crédito, tamaño del predio, seguridad en la tenencia de la tierra, presencia de incentivos adecuados, oferta de equipo y tecnología, organización de la oferta de insumos, infraestructura de transporte apropiada), la insuficiente información y la escasez de capital humano (variables educativas) resultan variables explicativas importantes.[12]

Adoptar una innovación implica tomar una decisión. Pero esta última se ve afectada por la manera como son percibidas las ventajas y la compatibilidad de la innovación. La educación influye tanto sobre la información que adquiere y busca un productor sobre la innovación, como sobre la forma en que la percibe y, desde luego, sobre la decisión de adoptarla o no.

Además de estas mediaciones ya conceptualizadas respecto a la relación entre educación y eficiencia productiva, existen en la literatura sobre el tema un conjunto de supuestos menos sólidos

[10] F. Welch. "Education in Production", en *Journal of Political Economy,* vol. 78, núm. 1 (ene-feb), 1970, pp 42-47.

[11] Theodore W. Schultz. "Human Capital and Desequilibria", en *Journal of Economic Literature,* vol. XIII, núm. 23, p. 836.

[12] Everett M. Rogers. *Difussion of Innovations,* The Free Press, Nueva York, 1962, pp. 77, 123-130, 172.

a nivel teórico que hablan sobre los efectos educativos y su impacto en la productividad. Así, se considera que la educación:

- Disminuye la aversión al riesgo.
- Desarrolla la agresividad en el uso de nuevas técnicas.
- Forma actitudes favorables a la modernización.
- Propicia la valoración de la asistencia técnica.
- Aumenta los contactos del individuo con el exterior.
- Incrementa la credibilidad otorgada a los medios masivos de comunicación.
- Media el efecto del origen familiar sobre la asistencia técnica.
- Incrementa la capacidad de razonar con abstracciones y de comprender problemas complejos.

La evidencia empírica disponible refuerza con suficiente solidez la mayoría de los supuestos anteriores, sobre todo cuando se presentan condiciones de franca modernización agrícola, que es donde los instrumentos utilizados para medir esta relación han resultado más sensibles. De este modo, por ejemplo, se ha encontrado que en Guatemala, aunque la relación entre educación y productividad se encuentra condicionada por el tamaño y la calidad de la tierra, la primera afecta significativamente a la segunda. Aparece un 6.7% de aumento en la productividad por cada año de escolaridad.[13] La educación afecta positivamente el uso de insumos químicos y las actitudes hacia el riego. Lo mismo sucede con la alfabetización: los alfabetizados obtienen un 30% más de producto por unidad de tierra y un 20% más por unidad de mano de obra.[14] En República Dominicana se encuentra que el alfabetismo influye sobre la obtención de crédito institucional (aunque no privado) y sobre el uso de fertilizantes químicos (aunque no de fertilizantes orgánicos). Para Nepal, se reporta un efecto positivo de la educación sobre la eficiencia de la empresa agrícola en el caso de los productores de trigo (no en el caso de los productores de cultivos tradicionales). Asimismo, los campesinos que muestran una mayor adopción de innovaciones tienen una medida más alta de educación.[15]

Pero una cosa parece clara al revisar los hallazgos fundamentales de la relación entre educación y productividad agrícola: el impacto de la primera variable sobre la segunda se hace evidente cuando en los estudios se comparan agricultores tradicionales que carecen, en general, de tierra en cantidad y calidad suficiente, que no han sido beneficiarios de los programas educativos formales y no formales, ni han sido los destinatarios fundamentales de los programas de desarrollo rural, y agricultores "modernos" o que han iniciado un proceso de cambio tecnológico. Preocupa el hecho de que los instrumentos utilizados en la medición de los efectos de la educación no hayan podido captar las variaciones internas —de suyo mucho más tenues— dentro de la propia agricultura tradicional, y que por tanto no hayan resultado lo suficientemente sensibles

[13] Ma. Emilia Silvia Freire, *op. cit.,* pp. 187-189.

[14] Joseph Philips, *op. cit.,* pp. 15-17; Jamison y Mook, *op. cit.,* p. 30; C. A. Anderson, "Effective Education for Agriculture", en Foster y Sheffeld, *op. cit.,* p. 41.

[15] Jamison y Mook, *op cit.,* p. i.

para medir el impacto deseado en este contexto. De ahí que nos parece válido cuestionar la implicación de la literatura revisada, de que la educación productiva es inútil en situaciones de agricultura tradicional.

En la misma línea de los resultados anteriores está la evidencia sólida en el sentido de que existe un umbral de escolaridad a partir del cual ésta comienza a tener efectos sobre la modernización y la producción agrícola. Así, en la revisión de 37 estudios realizados por Lockhead *et al.* se concluye que el porcentaje de aumento de la productividad agrícola, como resultado de cuatro años de escolaridad, es de 10% tanto en los contextos modernos como en los no modernos.[16] En el caso de Guatemala, Phillips concluye que los usuarios del crédito agrícola utilizan insumos más modernos, pero que este efecto sólo es atribuible a la escolaridad cuando se han cursado más de nueve años de educación formal.[17] En Nepal, Jamison encuentra que el haber cursado siete o más años de educación formal tiene un efecto positivo sobre la eficiencia técnica de los productores (aumento hasta de 31%), pero no se hallan efectos significativos en el caso de productores con escolaridad menor a siete años.[18] En Kenya, Wharton descubre que de uno a tres años de escolaridad no dan resultado en los niveles de información técnica, útiles para el cultivo del maíz. En cambio, un productor que completa cuatro grados puede esperar obtener resultados en la cosecha de maíz más altos que los de uno que no fue a la escuela.[19]

Los resultados anteriores parecen sugerir que menos de cuatro años de escolaridad —o menos de siete o de nueve, según el estudio— no le permiten beneficios en tanto agricultor. Pareciera que los conocimientos, habilidades y destrezas se establecen plenamente sólo después de varios años de escolaridad.

Sin duda el hallazgo del umbral a partir del cual la escolaridad comienza a rendir efectos positivos sobre la agricultura tiene un fondo cognoscitivo. Sin embargo, no debe olvidarse que, en aquellos países donde la oferta educativa se ha expandido a un ritmo más rápido que los beneficios del desarrollo económico y los programas de desarrollo rural, es lógico esperar el olvido más rápido de los conocimientos y destrezas adquiridos en la escuela cuando no hay posibilidades inmediatas de aplicarlos. Tampoco puede pasarse por alto que, en estas circunstancias, quienes emigran más pronto del medio rural son quienes cuentan con niveles mayores de escolaridad, y esto puede estar reflejando un efecto de selección natural de quienes se quedan como agricultores. Por eso, consideramos que la cuestión del umbral debe ser estudiada más a fondo en diferentes contextos productivos dentro de la propia agricultura tradicional.

He considerado pertinente incluir esta revisión de los hallazgos que se han hecho a nivel internacional sobre la relación entre la escolaridad y la productividad agrícola por varios motivos. En primer lugar, como puede concluirse fácilmente de lo ya expuesto, es evidente que existe una

[16] Lockhead *et al., op. cit.,* pp. 57-58.

[17] Phillips, *op. cit.,* p. 10.

[18] Jamison y Mook, *op. cit.,* p. 26.

[19] Clifton R. Wharton. "Education and Agriculture Grown: The Role of Education in Early Stage Agriculture", en Anderson y Bowles, eds., *Education and Economic Development,* Aldine, Chicago, 1955, p. 739.

interacción reforzada entre los diversos tipos de educación (formal y no formal). Por otro lado, es la educación formal la que más se ha estudiado en su relación con la productividad. Por último, creo que resalta la evidencia de la inaplicabilidad de muchos de los resultados a la realidad de los agricultores tradicionales, productores de maíz en situaciones de minifundio y de temporal en México. Esto, espero, indica con claridad la necesidad de vincular la investigación educativa con la productividad en este contexto en nuestro país.

Procedamos ahora a estudiar la relación entre educación de adultos y productividad rural. Lo primero que cabe indicar es que los estudios con los que contamos —sobre los efectos de la educación no formal en la agricultura— se refieren casi exclusivamente a los programas de extensión agrícola y, en menor medida, a los medios de comunicación masiva. Aunque hay innumerables modalidades de educación no formal aplicadas ya en diversos países en el medio rural, no encontramos evaluaciones que relacionen explícitamente estas variables. No obstante, los resultados de los estudios disponibles ofrecen datos ilustrativos para el asunto que nos ocupa.

El estudio disponible más completo sobre los efectos de la extensión agrícola es el de Orivel. Este autor revisa varias investigaciones sobre el tema y concluye que la evidencia sobre los efectos de los programas de extensión en la eficiencia productiva es más tenue de lo que se ha encontrado respecto a los efectos de la escolaridad sobre esta variable.[20] Califica los resultados de desilusionantes: de los 20 estudios revisados, nueve reportan resultados positivos y significativos, ocho resultados positivos pero no significativos y tres resultados negativos.

Lockhead también reporta sobre una serie de estudios realizados que relacionan los programas de extensión con la productividad rural. En este informe, de 16 estudios, ocho arrojan resultados positivos, uno resultados negativos, y los siete restantes obtienen resultados de independencia entre las dos variables. Para Guatemala, Phillips da correlaciones menos fuertes entre estas dos variables que entre la escolaridad y la productividad agrícola.[21]

Según Orivel, los estudios que han tratado esta relación se han preocupado excesivamente por los efectos de la extensión sobre la equidad. Los programas de extensión han sido, por esto mismo, fuertemente criticados, porque la extensión siempre acentúa, al menos en el corto plazo, la desigualdad previamente existente entre agricultores. Es un resultado que él califica de "inevitable".

No obstante, si bien queda claro que la relación no es tan fuerte, algunos de los resultados son coincidentes con los de la correspondencia entre escolaridad y eficiencia productiva en lo relativo a sus condicionantes de éxito. Así, Orivel concluye que la extensión agrícola actúa como catalizador de condiciones favorables. Donde éstas no existen, la extensión agrícola no produce resultados. Así, si bien reconoce que hay factores estructurales e infraestructurales que tienen un poder explicativo mayor sobre la productividad agrícola (riego, insumos, transportes, uso de mano de obra), no se sabe cuál es la parte de los incrementos atribuible a las actividades de extensión. Por eso, plantea que el punto central no es tanto mostrar que la extensión agrícola tiene impacto sobre la productividad, sino llegar a descubrir las condiciones bajo las cuales tiene ciertas posibilidades de éxito.

[20] Francois Orivel. *The Impact of Agricultural Extension Services: A Review of the Literature,* The World Bank, Washington, 1981, pp. 1-5.

[21] Lockhead, *et al., op. cit.,* p. 58; Phillips, *op. cit.*

De su estudio conviene resaltar la indicación que muestra que los servicios de extensión agrícola parecen tener un efecto multiplicador muy importante. Cuando se ha cubierto en forma efectiva a una minoría bien seleccionada de agricultores ocurre una diseminación progresiva de nuevos métodos de cultivo sobre los demás productores. Jamison ya había advertido un poderoso efecto positivo del contacto indirecto con los servicios de extensión, y Anderson le atribuye a la educación la facultad de dotar a los productores de esta habilidad para transmitir información técnica.[22]

Ahora bien, la mayoría de los estudios reportan correlaciones positivas entre el acceso a los servicios de extensión y la escolaridad previa. Sin embargo, no se cuenta con evidencia concluyente a este respecto, y Jamison sugiere mayor investigación sobre la relación y el efecto sustitutivo o de complementariedad de ambas variables.

Sobre los medios de comunicación masiva, se sabe que pueden ser de utilidad cuando se combinan con otras medidas de extensión. No basta llegar a un público rural con información técnica; hay que entenderla como un instrumento de apoyo a una actividad más directa. Pero los medios representan instrumentos complementarios valiosos en muchas circunstancias.[23] Así entendido, el medio más eficaz para lograr finalidades de extensión es indiscutiblemente la radio, que además de operar con bajos costos, es ampliamente escuchada en zonas rurales.[24]

Como puede apreciarse, los datos con que se cuenta sobre la extensión agrícola y los medios de comunicación nos indican que, aunque esta relación se da, está aún más condicionada que el caso de la escolaridad, por las variables contextuales y estructurales. Su efectividad se encuentra limitada a ambientes propicios al cambio tecnológico.

Debemos señalar que sólo se cuenta con estudios realizados sobre modelos de educación no formal en el medio rural que se han utilizado ampliamente. En lo referente a programas más intensivos, más innovadores, de educación relevante para la producción agrícola, no tenemos datos. Sin duda esto es algo en lo cual debe profundizarse.

Ahora bien, respecto al contenido del aprendizaje y la manera como éste se relaciona con la productividad agrícola, estamos ante una verdadera caja negra. Sabemos muy poco respecto a lo que hay de educativo en la escuela, en los programas de educación no formal y en el medio circundante, que es relevante para la eficiencia agrícola. Poco antes habíamos analizado algunos supuestos que enlazan el aprendizaje de contenidos propio de la escuela y su aplicación en los predios agrícolas (por ejemplo, la capacidad de leer información escrita, la de hacer cuentas sobre gastos e ingresos, etc.); analizamos otros supuestos que se relacionan más bien con la capacidad de abstraer y de percibir y resolver problemas que ofrece también la escuela, pero no directamente a través de sus contenidos. Por último, mencionamos algunos supuestos que se antojan más bien concomitantes, o en todo caso reforzados por la escuela, pero no atribuibles directamente a la educación en el aula: el contacto mayor con el exterior, la mayor agresividad para experimentar con nuevas técnicas, la menor aversión al riego, etc. Así, no queda claro qué brinda la escuela que signifique después una

[22] Orivel, *op. cit.*, pp. 14-15; Jamison y Mook, *op. cit.*, p. 28; Anderson, *op. cit.*, p. 41.

[23] Robert Hornik, *et al. "The Mass Media in Rural Education"*, en Foster y Sheffeld, *op. cit.*, pp. 73-82.

[24] Orivel, *op. cit.*, p. 29.

posibilidad real de incrementar la productividad, ni tampoco cuánto de eso puede ofrecerse por vías no escolares. Tampoco sabemos cuáles de estas habilidades están ya presentes en ciertos individuos, independientemente de que se escolaricen o hayan estado expuestos a servicios de extensión. Por último, hay una gran oscuridad en torno a la influencia de la cultura sobre la presencia o ausencia de las habilidades supuestamente desarrolladas por la escuela. Los análisis con que contamos han relacionado las variables educación y eficiencia productiva a nivel individual, y no al de los grupos sociales. Sin embargo, hay evidencias de que sí existe una influencia del medio sobre el tipo de operaciones mentales que los individuos que viven en él tienen que efectuar con mayor frecuencia. Después de un estudio muy profundo sobre los Kpelle en África, por ejemplo, Cole concluye que las diferencias culturales en cognición se encuentran más en las situaciones a las cuales se aplican determinados procesos cognitivos que en la existencia de un proceso en un grupo cultural y su ausencia en otro.[25]

A la oscuridad de la que acabamos de hablar hay que añadir el hecho claramente aceptado de que los campesinos aprenden fundamentalmente por la vía informal. Redfield, por ejemplo, concluye que en las comunidades campesinas la educación formal no influye tanto como la educación informal. Foster y Sheffeld señalan que la mayor parte de la capacitación efectiva en cualquier sociedad ocurre en situaciones no estructuradas o menos estructuradas que la escuela. Según indica Schultz, los campesinos adquieren informalmente la información que les es útil para la producción y el consumo.[26] Por lo tanto, la pregunta sobre cuál es el contenido del aprendizaje realmente relevante para la producción agrícola resulta central.

El caso de México

En su excelente y completo trabajo sobre la modernización agrícola en México, Hewitt nos indica que la vía al desarrollo rural armónico e integrado al desarrollo nacional, iniciada por Cárdenas en 1934, fue abruptamente abandonada a partir de los cuarenta. "Simplemente se ignoró la existencia de la inmensa mayoría de la población agrícola entre 1940 y 1970." La tendencia de la política agrícola posterior a Cárdenas fue la de polarizar al sector agrícola, dejando a los agricultores de subsistencia sin ayuda, y ateniéndose a la producción de artículos alimenticios en los oasis irrigados. "La investigación científica sobre la productividad agrícola a partir de 1940, que se desarrollaba en esta atmósfera de apoyo a las grandes empresas capitalistas y a la larga reforzaba la tendencia de polarización del sector agrícola, dio a los agricultores mejor dotados una tecnología particularmente remunerativa, de utilidad limitada para quienes se dedicaban a la agricultura casi de subsistencia en campos sin riego."[27]

[25] Michael Cole, *et al. The Cultural Context of Learning and Thinking,* Basic Books, Nueva York, 1971, p. 233.

[26] Joan I. Roberts y Sherrie K. Akinsaya. *Schooling the Cultural Context,* Macay Co., 1975, p. 4; Foster y Sheffeld. *Op. cit.,* pp. 1-4; Schultz, *op. cit.,* p. 52.

[27] Cynthia Hewitt de Alcántara. *La modernización de la agricultura mexicana,* Siglo XXI, México, 1978, p. 26.

Entre 1950 y 1960, el número de hectáreas de temporal dedicadas al maíz bajó casi en 200 mil. Las tierras maiceras de riego aumentaron en 375 mil y la contribución de las últimas al volumen total de producción aumentó del 4.4 al 13%. El empleo de fertilizantes y semillas mejoradas fuera de los distritos de riego siguió siendo prácticamente desconocido. El programa de asistencia técnica no logró comunicar los resultados de sus experimentos a la mayoría del campesinado. En 20 años no hubo esfuerzos serios de extensión agrícola, y la difusión de la nueva tecnología resultaba aleatoria.

Por su parte, los ejidatarios que entraron en el proceso de tecnificación de su agricultura participaron en una "modernización" de sus tierras que sólo llegó a la introducción de nuevos y costosos insumos, pero no proveyó el tipo de ayuda financiera y técnica continuada. Los ejidatarios y pequeños agricultores compitieron en desventaja por el crédito agrícola y el riego. Se convirtieron en compradores cautivos de insumos agrícolas seleccionados para ellos. Esta situación disminuyó notablemente la capacidad de los sectores ejidales y minifundistas para utilizar de manera ventajosa la nueva tecnología. Es importante resaltar que, para 1960, esta realidad ya había provocado que sólo el 66% de los ejidatarios pudiera sufragar siquiera la mitad de los gastos anuales de su familia con lo que producían sus tierras. En 1970, la situación era aún peor. Cuatro quintas partes de los campesinos con tierra no podían satisfacer las necesidades familiares elementales con lo que les dejaban sus parcelas.

Como indica Hewitt, el modelo fue errado, y de ello es síntoma la crisis agrícola que se empezó a gestar a fines de los sesenta. Si bien se quiso imitar el desarrollo industrial del siglo pasado de Inglaterra y Estados Unidos, había serias diferencias en la sociedad mexicana y en la característica misma del proceso de industrialización que hacían de este modelo no sólo algo inhumano, sino ineficaz.

Es necesario que caigamos en la cuenta de que los campesinos víctimas de este modelo de desarrollo representan el porcentaje mayor de trabajadores agrícolas en el país (productores de maíz en situaciones de tierra escasa y temporalera, que orientan su producción hacia el autoconsumo y que dependen fuertemente de la mano de obra familiar). Estos campesinos son receptores de un sistema educativo manejado fundamentalmente por el Estado y materializado en:

La educación formal

La educación básica empieza a llegar a estos campesinos cuando, en las zonas urbanas y más desarrolladas, se empiezan a alcanzar tasas satisfactorias de atención a la demanda. En otras palabras, cuando los egresados campesinos de primaria empiezan a demandar un trabajo urbano, su certificado ha perdido valor para obtener empleos estables. De esta forma, el campesino que quiere dejar de serlo tiene que conformarse con un empleo inestable, eventual y mal pagado, subemplearse, permanecer desempleado o reincorporarse a la economía campesina familiar y vender eventualmente su fuerza de trabajo. Al mismo tiempo, la escuela dota al neoegresado campesino de una serie de conocimientos y habilidades que le serán útiles, no tanto para desarrollar mejor sus actividades como campesino —sobre todo ante la ausencia de posibilidades reales de efectuar transformaciones en sus métodos de producción— sino más bien para poder sobrevivir en un mundo urbano. De esta forma, la escuela parece estar generando las condiciones para reproducir, en el campo mismo, a un ejército industrial de reserva que cubre parte de su costo de reproducción; reserva de mano de obra,

por otra parte, lo suficientemente calificada para desarrollar labores que eventualmente necesite la economía capitalista.

Es bien sabido que los contenidos de la educación básica no se adaptan a las necesidades de la vida rural ni dotan al campesino de elementos específicamente útiles para sobrevivir mejor como campesino. Para los alumnos de la primaria rural, lo que están aprendiendo les va a servir si quieren y pueden seguir estudiando. Para sus padres campesinos, la educación escolar sirve "para que consigan un buen trabajo y no sufran como nosotros". Los propios maestros incitan a los padres del que egresa de sexto grado con buenas calificaciones a que "hagan un sacrificio" para que siga estudiando, de manera que "no desperdicie su inteligencia" en el campo.

Son dos las consecuencias de esta realidad:

a) Por un lado, en la conciencia de los campesinos, alumnos y maestros existe una clara división entre escuela y vida campesina. El campesino no sirve para la escuela: la escuela no sirve para la vida en el campo; sin embargo, la escuela es buena en sí misma. Esta concepción esquizofrénica genera un sentimiento de inferioridad entre los que no logran terminar sus estudios y entre los que, aun lográndolo, se quedan en el campo.
b) Por el otro, la efectiva expulsión del campo de quienes han logrado estudios superiores a los básicos. Éstos suelen ser los hijos de los campesinos más acomodados, que han podido costear sus estudios fuera de las comunidades. Pobreza y falta de educación se equiparan en la conciencia campesina. Además, se reproduce la economía campesina con los sujetos más pauperizados.

La educación no formal y la capacitación campesina

La educación básica para adultos ha tenido mínima respuesta entre su audiencia campesina, por lo que podemos suponer que sus efectos también son mínimos. Según puede deducirse de algunas evaluaciones llevadas a cabo en algunos países de América Latina,[28] la educación básica y general destinada a adultos campesinos adolece de los mismos defectos que la educación formal tradicional, al menos cuando opera en forma aislada de otros procesos de cambio o desarrollo en el medio rural. Además, resultan evidentes sus procesos selectivos, de manera que estos programas parecen tener mayores oportunidades de éxito entre individuos y en localidades más favorecidos desde el punto de vista económico y con un contacto mayor con el mundo urbano.

Por lo que respecta a los programas de extensión y capacitación, desde principios de la década de los setenta —en que se hizo evidente la magnitud de la crisis agrícola que se había venido gestando como resultado del modelo de desarrollo adoptado, y que se manifiesta claramente en el aumento desmesurado de importaciones de granos— se inicia un importante giro en la preocupación del Estado por el sector campesino al que nos hemos venido refiriendo. Aunque no se abandonan los compromisos con los grandes agricultores, se dan ciertas indicaciones acerca de la disposición del Estado de amenazarlos

[28] Sylvia Schmelkes. "La educación rural en el capitalismo dependiente", en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos,* vol. X, núm. 4, CEE, México, 1981.

y perjudicarlos, cuando las presiones políticas se vuelven insostenibles (por ejemplo, expropiaciones en el valle del Yaqui, en 1976). Se experimenta, a partir de entonces, un acelerado crecimiento de los programas de desarrollo, asistencia, crédito y capacitación rural en las zonas de temporal.

Sin embargo, gran parte de este esfuerzo de extensión de los beneficios de la modernización agrícola de los sectores de economía campesina se ha basado en los modelos tradicionales. En la actualidad, lo que predomina es lo que Torres llama "modernización forzada" de la economía campesina. La implantación del modelo tecnológico ha sido sujeta al crédito agrícola, que se ha ampliado considerablemente en los últimos años para empezar a dar cobertura significativa a las zonas de economía campesina.[29] Así, y a pesar de la existencia de más de 60 instituciones públicas y privadas dedicadas a la capacitación campesina, el efecto propiamente educativo de sus programas es a la vez mínimo y selectivo.

La educación informal

Gran parte de la conciencia campesina, como ya hemos indicado, se forma y se refuerza en su vida cotidiana: en el seno de la familia y de la comunidad, en la interrelación directa con la tierra y la naturaleza, en el ir y venir cíclico del proceso productivo. Pero el campesino también desde la propia base de la estructura de clases, y siempre en calidad de explotado y en situación de desventaja, percibe la sociedad y su ubicación dentro de ella en sus relaciones comerciales y al vender su fuerza de trabajo fuera de la comunidad. Recibe, además, la influencia de los medios masivos de comunicación, sobre todo de la radio, así como de las dependencias del Estado que prestan servicios en la localidad y en otras instituciones privadas. Desgraciadamente, ha sido demasiado poco estudiada la forma en que interactúan ambos tipos de fuentes educativas (las internas y las externas) en diferentes circunstancias y momentos históricos. Esto también debe ser profundizado en investigaciones posteriores.

Conclusión

Con lo anterior, he querido ante todo fundamentar mi insistencia en la importancia de empezar a preocuparnos, como educadores de adultos y como científicos de la educación, por los problemas de los 20 millones de campesinos de nuestro país, y por tanto necesaria, aunque no exclusivamente, por su realidad productiva. He procurado demostrar lo poco que se conoce acerca de la relación entre educación y productividad rural, así como lo poco aplicables que resultan las teorías y los hallazgos de investigaciones empíricas a situaciones de agricultura tradicional. Con esto he pretendido sugerir una agenda de investigación y experimentación futura.

Quisiera terminar con la explicitación de algunas hipótesis relativas a la educación destinada al campesinado, pues creo que pueden servir de punto de partida para la discusión:

[29] Fausto V. Torres. *Los procesos de generación, difusión y adopción de tecnología en el ámbito de la economía campesina,* CIDER (mimeo), México, 1977, p. 31.

1. Cuando los programas educativos destinados a campesinos se llevan a cabo en forma aislada y desvinculada de modificaciones importantes en las instancias económica y/o política de la vida de los campesinos, tienen el efecto de reproducir la situación social imperante. Para poner sólo dos ejemplos: son bien conocidos los efectos de las campañas masivas de alfabetización y la manera como, al menos para los campesinos, se traducen en la producción de analfabetas funcionales, sobre todo en lo relativo a la utilidad que puedan darle a su alfabetismo para la modificación de su situación económica.[30] Por otro lado, son bastante citados los efectos, eventualmente frustrantes y reproductores, de las actividades de concientización desvinculadas de las posibilidades reales de transformación.
2. Cuando existen modificaciones o transformaciones importantes en la realidad económica o social del campesino:

   a) Los conocimientos adquiridos anteriormente por la vía escolar o extraescolar empiezan a demostrar su utilidad.
   b) Se comienza a autogenerar una demanda educativa en respuesta a las exigencias de enfrentar nuevas situaciones.
   c) Empiezan a tener efectos educativos las propias modificaciones socioeconómicas experimentadas.

   Lo anterior nos lleva a plantear la hipótesis de que la educación tiene un importantísimo efecto reforzador de programas efectivos de transformación socioeconómica en el medio campesino.
3. Por último, mencionamos la hipótesis de que los procesos de educación informal son tanto o más importantes, dadas las anteriores condiciones de éxito de los programas educativos destinados a campesinos, que los eventos explícitamente educativos. Esto obedece, en parte, a que el proceso de socialización del campesino opera fundamentalmente por esta vía. Un corolario de esta hipótesis plantearía la necesidad de reforzar los esfuerzos de educación no formal con los mecanismos existentes —a ser investigados en cada caso— de educación informal.

En síntesis, sostenemos que parece haber claras indicaciones del potencial reforzador de la educación —la previamente adquirida o la que se puede obtener en forma concomitante al propio proceso de transformación— en los procesos paralelos de desarrollo y transformación rural. Y es precisamente en el análisis de las condiciones que permiten el desarrollo de este potencial de la educación —formal, no formal e informal— y en los contenidos y metodologías más conducentes, donde, creemos, deben centrarse futuros esfuerzos de investigación y acción.

[30] Sylvia Schmelkes. "La utilidad del alfabetismo en una zona rural de México", en *Educación y capitalismo dependiente,* Gernika, México, 1979.

Educación popular y campesinado*

En este trabajo quiero referirme específicamente al papel que puede y debe jugar la educación popular en la defensa de los intereses de la clase campesina en nuestro país. Lo que se presenta a continuación debe ser entendido como un planteamiento hipotético que surge de la confrontación entre una experiencia directa, pero restringida, de educación popular campesina y un marco teórico de referencia. Nuestra experiencia de trabajo se insertó en el contexto de la organización campesina en torno a las contradicciones fundamentales del proceso productivo —contradicciones que son comunes a nivel regional— en una zona rural minifundista-temporalera de la Sierra Norte del estado de Guerrero.

El campesinado y su carácter de clase

No somos ajenos a la polémica teórica que se ha suscitado en torno al carácter de clase del campesinado. Sin embargo, es necesario que, si lo que planteamos es precisamente la necesidad de enfocar la educación popular hacia la defensa de los intereses de la clase campesina, justifiquemos nuestra postura ante esta polémica.

Las tesis clásicas sobre el campesinado lo definen como una clase de transición. Según éstas, el desarrollo del capitalismo traerá como consecuencia innegable su extinción por dos vías: un pequeño sector de campesinos propietarios exitosos pasarán a formar parte de la burguesía rural. La mayor parte de los habitantes del campo, sin embargo, tendrá que proletarizarse, ya sea como obreros de las industrias urbanas o como asalariados en la agricultura capitalista.

No podemos negar que en México se hayan dado y se sigan dando ambos fenómenos. Sabemos que, en el caso de los cultivos destinados a la industria y a la exportación, el capital privado y el estatal

* Este trabajo se publicó en: María de Ibarrola y Elsie Rockwell, *Educación y clases populares en América Latina*, DIE-CINVESTAV, México, 1985, pp. 151-172. Al pie de su página inicial, la autora incluye la siguiente nota: "El trabajo de sistematización e interpretación que dio lugar a los planteamientos que aquí se hacen fue elaborado conjuntamente con José Sotelo, a quien le debo buena parte de las ideas vertidas". En este texto, la autora busca configurar un modelo de educación popular para grupos campesinos, basándose en la experiencia de intervención educativa desarrollada en los años 1979-1982 en la Sierra Norte de Guerrero, experiencia sistematizada en el trabajo "Para defender nuestros intereses, ¿qué necesitamos conocer?".

han incursionado en la agricultura y tienden a convertir a los campesinos en peones —proletarios—, aunque jurídicamente sigan siendo propietarios o poseedores de la tierra. Sabemos también que la repartición agraria ha llegado o llegará pronto a su límite, y que esto, junto con otra serie de causas estructurales, ha propiciado la emigración rural-urbana y en consecuencia la transferencia de un sector considerable de la clase campesina al proletariado urbano o al ejército industrial de reserva concentrado en los cinturones de miseria de las ciudades. A esto hay que añadir el fenómeno del bracerismo o "mojadismo", que parece ser mayor de lo que nos dicen las estimaciones estadísticas al respecto. Por otra parte, también es cierto que un pequeño sector de campesinos —sobre todo de aquellos que poseen predios mayores de 25 hectáreas en condiciones infraestructurales favorables, o los que han podido acaparar tierras y/o ganado en zonas más pauperizadas a través de mecanismos de explotación que responden más al modelo caciquil— han pasado a formar parte de la burguesía rural.

Sin embargo, en México siguen existiendo 20 millones de personas vinculadas directamente a la economía campesina. Esta cifra ha permanecido constante a lo largo de los últimos 20 años. De este sector de la población mexicana proviene la mayor parte del maíz para el consumo interno. Su importancia tanto numérica como económica es innegable.

Los datos anteriores nos llevan a sostener que el campesinado tiende a sobrevivir como clase social. Y esto por dos motivos fundamentales:

1. Para el capitalismo subdesarrollado y dependiente de México, la sobrevivencia de la economía campesina es una necesidad. Es decir, la forma en que la economía campesina se encuentra articulada al modo dominante de producción le es ventajosa y necesaria a ese modo dominante.
    a) La población que sería expulsada del campo por la penetración indiscriminada del capitalismo no podría ser absorbida por las ciudades en forma productiva.
    b) La economía campesina transfiere valor al sector capitalista, toda vez que introduce productos al mercado que han sido producidos a altos costos y que no realizan su valor. En este intercambio, y gracias a los altos costos a los que produce, garantiza que el sector capitalista agrícola, que produce a costos menores pero que vende a precios fijados por la tasa de ganancia media, obtenga una sobreganancia en la venta de su producción.
    c) La economía campesina transfiere valor al sector industrial al intercambiar sus productos por manufacturas de origen industrial de manera desventajosa. Esto presenta una doble ventaja para el capital: aporta su producción de manera barata y a la vez presenta un mercado considerable para productos industriales.
    d) Para la economía capitalista, la economía campesina representa una fuente de abastecimiento de fuerza de trabajo barata. El campesino tiene que recurrir a la venta de su fuerza de trabajo para complementar la subsistencia que no encuentra totalmente en la explotación de su parcela. Así, el productor capitalista puede pagar salarios muy bajos, pues el campesino cubre con su trabajo en la parcela una parte importante de su costo de reproducción (cfr. Perelló, 1979: 33-35).

Por todo lo anterior, y dadas las características peculiares del capitalismo mexicano y el rol que está llamado a jugar en la economía mundial (como productor de materias primas y consumidor de bienes de capital y productos manufacturados), la existencia de la economía campesina es necesaria y ventajosa para la clase dominante en México.

2. El campesinado mexicano representa una clase explotada, sometida a mecanismos específicos de explotación y dominación, cuyo interés fundamental, según lo demuestran sus demandas y sus luchas, es sobrevivir como clase campesina.

   Los modos de articulación de la economía campesina con el modo de producción dominante que hemos descrito brevemente en el punto anterior, definen la existencia de una serie de mecanismos estructurales —de intercambio desigual— de explotación, cuyos efectos son sufridos de manera especial y específica por los campesinos. Además de los anteriores, existen los mecanismos de explotación manejados por la burguesía agraria parasitaria (caciquismo, intermediación, acaparamiento, usura) a los que también están sujetos, en forma característica, los campesinos.

   Por otra parte, un análisis de las luchas recientes de los campesinos, incluidos los que han sido considerados como totalmente proletarizados, indican que su interés fundamental radica en su sobrevivencia en tanto clase social y como campesinos (cfr. Warman, 1975). De esta forma, y sin descartar la existencia de luchas del proletariado agrícola por mayores salarios, las principales demandas de los movimientos campesinos son por la tierra y por los precios de sus productos.

> [...] En tanto que productores mercantiles, los campesinos [...] se enfrentan al capital en la circulación y luchan contra la expropiación del excedente y las formas de control que lo refuerzan. En tanto que vendedores de fuerza de trabajo, los campesinos pobres y los jornaleros se enfrentan al capital en tanto que poseedores de los medios de producción que les permitirán su autorreproducción independiente (la tierra) (Bartra, 1979: 132).

Por último, no hay que olvidar el peso específico que han tenido las luchas y demandas campesinas en la conformación de la historia de nuestro país. Los movimientos populares que han logrado impactar históricamente las transformaciones fundamentales de nuestro sistema social han sido precisamente los campesinos. Su relevancia histórica y su potencial revolucionario han quedado en evidencia y están presentes aún en la actualidad.

Las consideraciones anteriores nos indican, al parecer, que ni por la voluntad del sistema capitalista, ni por la voluntad de la propia clase campesina, puede esperarse que los campesinos como clase se desintegren y desaparezcan en plazos previsibles, porque tampoco hay perspectivas de que México tienda a convertirse en un país de capitalismo avanzado.

Marx dice que ahí donde un gran conjunto socioeconómico vive bajo condiciones económicas de existencia que lo distinguen claramente de otros, y esas condiciones determinan un modo de vivir, así como intereses claros a defender, que lo oponen a otros grupos, estamos ante una clase social. De acuerdo con esta definición, no podemos más que concluir que el campesinado en México

representa una clase social explotada, pero sujeta a mecanismos específicos de explotación, y por tanto con intereses específicos de clase a defender.

La importancia del campesinado, tanto en la lucha contra la explotación y la injusticia propios del sistema capitalista, como en el horizonte utópico de la construcción de una nueva sociedad ha sido, para nosotros, y desde la perspectiva de la acción, evidente. La gestación de la clase campesina, en tanto clase explotada, como sujeto histórico de los procesos sociales, debe recobrar su lugar como prioritaria entre quienes desean y fomentan la modificación de las situaciones sociales que reproducen la injusticia.

La educación y el campesinado

Así como la clase campesina es objeto de mecanismos específicos de explotación en la instancia económica, también es objeto de modalidades específicas de dominación en el terreno ideológico.

Los campesinos a los que nos hemos estado refiriendo son receptores de un sistema educativo, manejado fundamentalmente por el Estado, y materializado en:

La educación básica

La educación básica empieza a llegar a los campesinos cuando en las zonas urbanas y más desarrolladas empiezan a alcanzarse tasas satisfactorias de atención a la demanda. En otras palabras, cuando los egresados campesinos de primaria empiezan a demandar un trabajo urbano, su certificado de primaria ha perdido valor para obtener empleos urbanos estables. De esta forma, el campesino que quiere dejar de serlo tiene que conformarse con un empleo inestable, eventual y mal pagado, subemplearse, permanecer desempleado, o reincorporarse a la economía campesina familiar y vender eventualmente su fuerza de trabajo. El sistema educativo nacional, al postergar las áreas rurales al último lugar en su proceso de expansión, coadyuva a la reproducción de la economía campesina.

Sin embargo, a la vez que logra lo anterior, dota a los neoegresados campesinos de una serie de habilidades y conocimientos que les son útiles no tanto para desarrollar mejor sus actividades en tanto campesinos, sino más bien para poder sobrevivir en el mundo urbano. De esta forma, genera las condiciones para reproducir, en el campo mismo, a un ejército de reserva que cubre parte de su costo de reproducción; reserva de mano de obra lo suficientemente capacitada para el desarrollo de labores que la economía capitalista eventualmente necesitará.

Ahora bien, es sabido que los contenidos de la educación básica no se adaptan a las necesidades de la vida rural, ni dotan al campesino de elementos específicamente útiles para sobrevivir mejor como campesinos. Para sus padres campesinos, la educación sirve "para que consigan un buen trabajo y no naveguen como nosotros". Los propios maestros incitan a los padres del que egresa de sexto año con buenas calificaciones a que "hagan un sacrificio" para que siga estudiando, de manera que "no desperdicie su inteligencia" en el campo.

Son dos las consecuencias de esta realidad:

1) Por un lado, en la conciencia de campesinos, alumnos y maestros, existe una clara división entre escuela y vida campesina. El campesino no sirve para la escuela; la escuela no sirve para la vida en el campo. Sin embargo, la escuela es buena en sí misma. Esta concepción esquizofrénica genera un sentimiento de inferioridad entre los que no logran terminar su educación básica y entre los que, aún lográndolo, se quedan en el campo. Y por tanto, las condiciones básicas para que la dominación y la explotación encuentren terreno fértil están dadas.
2) Por otro lado, la efectiva expulsión del campo de quienes han logrado estudios superiores a los básicos. Éstos suelen ser los hijos de los campesinos más acomodados, que han podido costear sus estudios. Pobreza y falta de educación se equiparan en la conciencia campesina, y se genera el mito del efecto de la escolaridad. Además, se reproduce la economía campesina con los sujetos más pauperizados. De esta forma, se reproducen las condiciones que obstaculizan la gestación del sujeto campesino organizado.

La educación no formal y la capacitación campesina

La educación básica para adultos ha tenido mínima respuesta entre su audiencia campesina, por lo que podemos suponer que sus efectos también son mínimos. Por lo que puede deducirse de algunas evaluaciones llevadas cabo en algunos países de América Latina (cfr. McAnany, 1975; White y Núñez, 1978), la educación básica y general destinada a los adultos campesinos adolece de los mismos defectos que la educación formal tradicional, al menos cuando opera en forma aislada de otros procesos de cambio o desarrollo en el medio rural. Además, resultan evidentes sus procesos selectivos, de manera que estos programas parecen tener mayores oportunidades de éxito entre individuos y en localidades más favorecidas desde el punto de vista económico y con un contacto mayor con el mundo urbano.

La capacitación campesina, en cambio, ha recibido mayor atención, al menos en México, por parte parte tanto del sector privado como del sector público. Este mayor interés se manifiesta en la existencia de más de 60 instituciones públicas y privadas de capacitación campesina. Los programas de capacitación campesina se caracterizan en general tanto por su selectividad como por su especificidad. Se ofrece capacitación a aquel campesino que producirá lo que el capital o el Estado requieren y en la forma en que el capital y el Estado lo requieran. Al campesino se le capacita para producir más y mejor en aquellos rubros en los que para el capital o para el Estado una mejor y mayor producción es importante.

La educación informal

Gran parte de la conciencia campesina se forma y se refuerza en su vida cotidiana: en el seno de la familia y de la comunidad, en la interrelación directa con la tierra y la naturaleza, y en el ir y venir cíclico del proceso productivo. Pero gran parte de la dominación ideológica del campesinado se ejerce

también por vías informales y asistemáticas. Desde la propia base de la estructura de clases, y siempre en calidad de explotado y en situación de desventaja, el campesino percibe la sociedad y su ubicación dentro de ella en sus interrelaciones comerciales y al vender su fuerza de trabajo fuera de la comunidad. Recibe además la influencia de los medios de comunicación masiva, sobre todo de la radio, así como de las dependencias del Estado que prestan servicios en la comunidad y de otras instituciones privadas. Conocemos las características de dominación que conlleva este impacto ideologizante.

Desgraciadamente, ha sido demasiado poco estudiada la forma en que interactúan ambos tipos de fuerzas ideológicas (las internas y las externas) en diferentes circunstancias y momentos históricos. Esto debe ser materia de investigación intensiva en el campo de la educación campesina. Baste aquí dejar apuntadas las diversas fuentes de ideologización, así como el peligro que puede representar olvidar cualquiera de ellas en el trabajo directo.

Las hipótesis y su fundamentación

Las hipótesis que manejamos respecto al papel de la educación popular en la defensa de los intereses de la clase campesina tienen como fundamento los resultados de una serie de investigaciones evaluativas de programas de educación en el medio rural mexicano y latinoamericano. A partir de sus resultados, aparece claramente lo siguiente:

1) Cuando los programas educativos —inclusive los que se autodenominan de "educación popular"— se llevan a cabo en forma aislada y desvinculada de modificaciones importantes en las instancias económica y/o política de la vida de los campesinos, tienen el efecto de reproducir la situación social imperante.

   No es necesario ampliar mucho sobre este punto. Ya veíamos en el apartado anterior el papel que juega la educación formal en la reproducción de las condiciones de explotación y dominación de la clase campesina. Por otra parte, son bien conocidos los efectos selectivos de las campañas de alfabetización, y la manera como, al menos para los campesinos, se traducen en la producción de analfabetas funcionales, sobre todo respecto a la utilidad que pueden darle a su alfabetismo para la modificación de su posición económica y estructural. Son, además, bastante citados los efectos, eventualmente frustrantes y reproductores, de las actividades de "concientización" desvinculadas de las posibilidades reales de organización para la acción transformadora.

2) La educación actúa como variable dependiente de la transformación socioeconómica. Esto es, cuando existen modificaciones o transformaciones importantes en la realidad económica o social del campesinado: *a)* los conocimientos adquiridos anteriormente por la vía escolar o extraescolar empiezan a demostrar su utilidad; *b)* se comienzan a autogenerar demandas educativas que responden a las exigencias de enfrentar nuevas situaciones, y *c)* empiezan a tener efectos educativos las propias modificaciones socioeconómicas experimentadas.

3) La constatación anterior nos lleva a plantear la hipótesis de que la educación tiene un importantísimo efecto reforzador de programas efectivos de transformación socioeconómica en el medio campesino. Es decir, la educación actúa como reproductora de las propias condiciones que permiten la transformación económica y política en el medio campesino.

La función de la actividad educativa como reproductora de las condiciones para continuar e ir consolidando etapas previas de un cambio y transformación se pone en evidencia, quizás con mayor nitidez, en el caso de las sociedades que han sufrido fuertes transformaciones estructurales. Los ejemplos más cercanos son los casos cubano y nicaragüense. Es evidente que no fue la actividad educativa la que generó en estos países las transformaciones estructurales. Sin embargo, una vez consolidado el triunfo revolucionario, la actividad educativa, tanto la formal como la no formal y la asistemática, han mostrado su potencial para reproducir las condiciones que permiten la transformación social. No tienen precedentes a nivel continental los efectos tanto cualitativos como cuantitativos de la campaña de alfabetización en Cuba. El caso más reciente de Nicaragua parece apuntar en una dirección similar. Por otra parte, el cambio de énfasis en la primera parte del proceso cubano de la educación urbana a la educación rural y de la educación universitaria a la educación básica correspondió, según Carnoy y Werthein (1977), a las necesidades del proceso económico, y fue posible, tanto en su concepción como en sus efectos, gracias precisamente a la previa intervención directa en la economía por parte del Estado.

4) Por último, un hallazgo importante que planteamos como hipótesis de trabajo en la promoción directa se refiere a que los procesos de educación informal son tanto o más importantes, dadas las anteriores condiciones de éxito de los programas educativos destinados a campesinos, que los eventos explícitamente educativos. Esto obedece en parte a que el proceso de socialización del campesino opera fundamentalmente por esta vía. De esta forma vemos cómo, por ejemplo, en proyectos de educación técnica, cuando existen posibilidades reales de llevar a cabo prácticas productivas diferentes o de implementar innovaciones en el proceso productivo, estas prácticas en sí tienen mayores efectos educativos —los campesinos logran mayores conocimientos técnicos— que los cursos impartidos precisamente con ese propósito (cfr. Schmelkes, 1979). De la misma manera, los estilos promocionales y el tipo, intensidad y frecuencia de interrelación entre el promotor y el grupo campesino explica mejor las diferencias en los efectos educativos entre distintos grupos afiliados a un programa de desarrollo rural que la cantidad, tipo y calidad de cursos que se han ofrecido (cfr. Guzmán, *et al.*, 1978).

La educación popular para la defensa de los intereses campesinos

Las hipótesis mencionadas en el apartado anterior definieron la orientación de nuestro quehacer promocional en el terreno tanto de la organización campesina como en el educativo.

Basándonos en ellas, definimos una estrategia que para alcanzar en la zona una organización regional, autogestiva y democrática, que sistemáticamente buscara defender los intereses de sus miembros, privilegiaba:

- La organización que surge de las contradicciones en algunos aspectos del proceso productivo; y
- La organización en torno a aquellas contradicciones que son comunes a nivel regional.

Sosteníamos, y seguimos sosteniendo, que son las condiciones objetivas las que determinan, en momentos históricos determinados, los procesos organizativos y los niveles de conciencia de los actores. Y planteábamos la hipótesis de que la modificación de esas condiciones objetivas —la resolución de las contradicciones— es la que hace posible el logro de modificaciones importantes a nivel organizativo-político-popular y en el nivel de la conciencia de los sujetos.

Por otra parte, suponíamos que en el momento actual de desarrollo del capitalismo en México, se da una contradicción interna entre la clase dominante y la burguesía agraria parasitaria, ya que ésta obstaculiza el desarrollo de las fuerzas productivas (al restringir el mercado interno). Esto plantea una coyuntura favorable, pues permite que la organización campesina que se enfrenta, en una primera etapa, a la burguesía agraria parasitaria, se mueva en terreno poco adverso.

Por último, hacíamos énfasis en el carácter regional de las contradicciones sobre las cuales se trabajaría, porque sostenemos que una vinculación estable entre organizaciones locales puede darse más fácilmente a nivel orgánico en la medida en que existan relaciones funcionales entre ellas que pongan de manifiesto una comunidad de intereses a nivel local.

El diagnóstico de entrada a la región de trabajo permitió descubrir las contradicciones mencionadas y aterrizar la estrategia en el terreno concreto de nuestra zona de acción.

Por lo tanto, la primera característica de nuestro "modelo" de educación popular puede resumirse en la siguiente afirmación:

La educación popular para la defensa de los intereses campesinos se ubica en el seno de la lucha por la resolución de contradicciones importantes en el proceso productivo regional

La educación popular se convierte en curso básico de contabilidad cuando así lo exige la resolución de la contradicción y/o la consolidación de la nueva situación. Se convierte en una práctica demostrativa de cómo operar una bomba aspersora para fumigación de huertas cuando la calidad de la producción es importante para consolidar triunfos organizativos y para enfrentarse con mayor fuerza ante nuevas contradicciones. Se convierte en innumerables pláticas con campesinos al encontrárselos en los camiones, al visitarlos en las comunidades. Se convierte en una sesión de reflexión y discusión sobre el contenido de un audiovisual elaborado por el equipo de promotores que rescata un proceso de lucha.

En síntesis, la capacitación técnica, la capacitación administrativa, la educación organizativo-social, la propia educación popular tienen sentido en la medida en que respondan a las exigencias propias de una organización campesina en proceso de lucha por la defensa de sus intereses. Y no está de más decirlo, es tanto más popular cuanto mayor es su calidad.

Supuesto lo anterior, y quedando claro que el eje de la acción promocional se ubica en el terreno de la organización para la defensa de los intereses campesinos y no en la actividad educativa, definimos la segunda característica de este "modelo":

La educación popular se entiende como la lucha ideológica permanente entre campesinos y campesinos, entre promotores y campesinos

La afirmación anterior significa varias cosas:

a) En primer término implica que la educación popular no es algo que deba basarse exclusivamente en eventos educativos, y que no debe privilegiar modalidades educativas determinadas. Es algo que se da a lo largo de un proceso, *de manera intencionada*, pero muchas veces informal y asistemática.
b) En segundo término, implica que la educación popular convierte a la realidad y al proceso de transformación en hechos educativos en sí mismos. En la confrontación ideológica entre campesinos y campesinos, entre promotores y campesinos, es la realidad cambiante y el proceso de transformación lo que verdaderamente educa. La educación popular consiste en convertir en hechos referentes educativos los triunfos y las derrotas, los avances y los retrocesos, los problemas internos y los externos. Nuevamente, esto se lleva a cabo *de manera intencionda*.
c) En tercer lugar, la afirmación implica que la educación popular se da en la *interpretación* de la realidad y de los procesos. En otras palabras, es al interpretar cuando los procesos, convertidos en hechos referentes, se vuelven educativos. Y es en el proceso de la interpretación de las debilidades y las fuerzas, de los errores y los aciertos, de los aliados y los enemigos, donde la lucha ideológica, o la confrontación de los marcos interpretativos, va generando los verdaderos avances en los niveles de conciencia.

La tercera característica del "modelo" de educación popular puede estipularse como sigue:

La educación popular se sitúa en la relación dialéctica entre las condiciones objetivas y las condiciones subjetivas

En todo proceso de promoción popular puede suceder, en distintos momentos, una de tres cosas:

a) Existen posibilidades de modificar las condiciones objetivas —de resolver una contradicción—, en beneficio de los intereses campesinos, pero no existen las condiciones subjetivas para emprender la tarea. O bien, existen modificaciones de las condiciones objetivas, pero no existen las condiciones subjetivas que permitan aprovecharlas en favor de los intereses campesinos.
b) Existen condiciones subjetivas para enfrentarse a determinada contradicción, pero no existen posibilidades reales de modificar las condiciones objetivas que la definen.
c) Existen posibilidades reales de modificar las condiciones objetivas, y existen también las condiciones subjetivas para hacerlo.

Nosotros sostenemos que el papel de la educación popular es llegar a producir esta tercera situación, es decir, llegar a hacer coincidir las condiciones subjetivas de los campesinos con las condiciones objetivas de coyuntura o estructura. Cuando esto no se puede, la educación popular debe proponerse el análisis específico de la contradicción, de manera que se planteen resoluciones factibles, intermedias a las deseadas, que se ubiquen en una estrategia de avance hacia la resolución de la contradicción fundamental.

El proceso de educación popular debe perseguir explícitamente el aprovechamiento y/o la creación de coyunturas favorables a los campesinos y por parte de ellos, y por otro lado debe velar por su sobrevivencia organizativa.

Por último, la cuarta característica que para nosotros tiene la educación popular puede resumirse en la siguiente afirmación:

La educación popular tiene que crear las condiciones para su autorreproducción en el seno de las organizaciones campesinas

Este criterio se apunta como necesario, pero también hay que confesar que, al menos en condiciones de trabajo como las de la zona a la que hacemos referencia (la Sierra Norte en el estado de Guerrero —N. del E.—), este proceso es lento y difícil. Esta dificultad se encuentra agravada por una tendencia natural en los promotores, de acaparar las funciones educativas. Quizás de entre todos los criterios mencionados, es éste el que más debe cuidarse en cuanto a la intencionalidad de su implementación, porque en su cumplimiento se encierra la posibilidad de generar una teoría propia de la acción transformadora campesina en manos de las propias organizaciones de clase.

La autorreproducción de la educación popular en el seno de las organizaciones campesinas implica cuando menos tres cosas:

a) El manejo y gradual dominio del hábito y de la metodología de reflexión-sistematización-acción en el proceso organizativo. Desde la perspectiva de la lucha por la defensa de intereses de clase, este hábito requiere de la capacidad de los integrantes de la organización campesina de:

- Ubicar cada momento del proceso de la organización desde la perspectiva de la contradicción.
- Analizar las condiciones objetivas y las posibilidades coyunturales para su modificación en favor de sus intereses.
- Analizar y comprender sus fuerzas y debilidades frente a las del enemigo en los diversos momentos coyunturales.
- Analizar y definir los aliados estratégicos y los aliados tácticos en los diversos momentos del proceso.
- Trazar su estrategia y definir su táctica, y plasmarlas en planes claros de acción.
- Definir sus requerimientos de capacitación y poderlos satisfacer mediante el recurso a elementos externos o internos a la organización.

- Vigilar continuamente la acción de dirigencias, comisiones, líderes, responsables, y de la propia base.

b) La acción frecuente y propuesta hacia el cumplimiento de objetivos *hacia afuera* de la organización, en tanto educadores, en su necesario proceso de vinculación con otros campesinos y organizaciones de clase campesinas.
c) Irse apropiando de las fuerzas educativas de su medio. Esto implica el inicio de una acción de contraideología y supone en lo concreto la activa participación campesina en instancias como la escuela rural, los medios de comunicación, la propia iglesia y otras instancias educativas presentes en cada región determinada.

☙

A continuación trataremos de aclarar algunas de las características mencionadas anteriormente mediante el relato de algunos ejemplos provenientes de nuestra experiencia directa.

El primer ejemplo que planteamos relata una situación inicial en la que se logró hacer coincidir las condiciones subjetivas con las posibilidades reales de modificación de las condiciones objetivas.

Ubicación
El ejemplo sucedió en la comunidad agraria de un pueblo indígena ubicado en la parte más alta de la sierra de la región.

Contradicción
Comuneros contra uno de los intermediarios-acaparadores más fuertes del mango en la región. Esta contradicción se ubica dentro del proceso productivo, pues el intermediario se apropiaba de la cosecha y de la comercialización del producto. Tenía características regionales, pues este mismo acaparador, con el mismo mecanismo de apropiación, controla, junto con otros cuantos intermediarios, la mayor parte de la producción de mango de la región.

La comunidad agraria posee dentro de su dotación una huerta de mango en plena producción de 300 árboles. Los comuneros nunca habían trabajado la huerta. Desde que la recuperaron para la comunidad, la habían vendido "en versa" —habían vendido el derecho de la fruta por varios años— a bodegueros fuertes de La Merced. Cuando nosotros llegamos a la zona, la huerta se encontraba vendida por 10 años, de los cuales habían transcurrido 5. El intermediario había pagado 100 mil pesos por el derecho a la fruta durante esos 10 años, de los cuales 90 mil se habían "perdido" en las oficinas de la Secretaría de la Reforma Agraria.

Posibilidades de modificación de las condiciones objetivas
- El contrato era ilegal, según el artículo 145 de la Ley Federal de Reforma Agraria, que claramente dice que: "Los contratos que los ejidos celebren con terceras personas para la explotación de cualquier tipo de recursos de acuerdo con lo dispuesto por esta ley

podrán formularse hasta por un año y ser prorrogados… conforme a las autorizaciones que en cada caso acuerden la asamblea general y la Secretaría de la Reforma Agraria".

- Se daban posibilidades de establecer una alianza táctica con el promotor de la Secretaría de la Reforma Agraria en la región, pues éste proviene de una familia de intermediarios que deseaba controlar la fruta de esta huerta.
- Los comuneros podrían cultivar la huerta. De hecho, hay necesidad de fuentes de trabajo en la región, sobre todo durante la época en que se cosecha el mango. Muchos comuneros conocían el oficio, pues habían sido peones (acarreadores, cortadores, empacadores) de huertas de mango y de intermediarios de la región.

Educación popular: creación de condiciones subjetivas

La primera vez que el equipo promocional propuso a los comuneros la recuperación de la huerta, quedó de manifiesto que no existían condiciones subjetivas que permitieran emprender una acción organizada para recuperarla: "Antes tenemos que comprar la caja donde nos van a enterrar"… "El 'coyote' es buena gente. Nunca se niega a dar aportaciones para el pueblo. Se ha preocupado por sembrar nuevos arbolitos en la huerta"… "Qué vamos a saber nosotros cómo hacer producir esa huerta. Mejor la dejamos vendida y nos olvidamos de problemas".

a) **Lucha ideológica promotores-campesinos**
Interpretación de los hechos: el contrato es ilegal. El "coyote" no aporta al pueblo e invierte en la huerta por ser buena gente, sino porque eso es lo que le permite reproducir las condiciones que le aseguran el control del producto. El "coyote" les está robando lo que es suyo. Es desproporcionado lo que el "coyote" saca de la huerta en comparación con lo que pagó por ella, más lo que ha aportado al pueblo, más lo que ha invertido en la huerta. Los comuneros son capaces de cultivar y controlar la huerta, con algo de capacitación técnica, administrativa y organizativa que el equipo se compromete a proporcionar.

b) **Vinculación con otros campesinos**
Campesinos de otro pueblo, que controlaban sus propias huertas pequeñas, hicieron un avalúo de la producción de la huerta vendida por los comuneros, y del valor anual del producto suponiendo venta cajeada del mismo. Esto permitió constatar que la huerta producía cerca de un millón de pesos anuales.

c) **Refuerzo de los valores de los comuneros**
    - Su combatividad: ya habían logrado (recientemente) la restitución de la comunidad.
    - Su compromiso: los principales tenían que hacerlo por su pueblo.

Los hechos anteriores permitieron que se llegara a una síntesis interpretativa distinta de la original entre los comuneros. Información, análisis, interpretación y relación del hecho con su historia, lograron despertar coraje y ánimo de lucha. La propia dinámica de la lucha posterior a la decisión de emprender la tarea se encargó de reforzar estas condiciones subjetivas.

Resultado
Se recuperó la huerta. El proceso siguió su marcha, ante nuevas condiciones objetivas y el surgimiento de nuevas contradicciones. La dialéctica condiciones subjetivas-posibilidades de transformación permitió la constitución de un sector de producción para el cultivo colectivo de la huerta y la venta directa de su producción.

଄

El segundo ejemplo relata una situación similar, en la que llegaron a coincidir las condiciones subjetivas con las posibilidades reales de modificación de las condiciones objetivas. En este caso, sin embargo, se partió de la existencia de condiciones subjetivas mínimas —de hecho, fueron los propios campesinos los que plantearon inicialmente el problema— y el proceso de resolución de la contradicción se ha desenvuelto como proceso a lo largo de tres años, y se sigue dando.

Ubicación
Comunidades de pequeños propietarios minifundistas productores de maíz para autoconsumo, en una vasta zona de la región.

Contradicción
Campesinos maiceros contra ganaderos. En la zona, la mayor parte de los habitantes son campesinos. Existen además unos cuantos ganaderos que concentran grandes números de cabezas. Anteriormente, la zona era fuertemente ganadera, y esta realidad determinó históricamente la práctica, actualmente arraigada culturalmente, del "año y vez". De acuerdo con esta práctica, los campesinos deben tener dos parcelas a lados opuestos del pueblo. En una siembran un año, mientras el ganado aprovecha el rastrojo y las tierras como pastizales en la otra. Al año siguiente se invierte el uso que se le da a la tierra. Se cuenta con un potrero común entre alrededor de 25 pueblos, protegido por un cerco que divide las tierras de labor de las tierras de pastizales. Campesinos y ganaderos se encargan de mantener el cerco común en buenas condiciones.

La contradicción es clara. Sin aportar nada a cambio (más que quizás el estiércol de las reses, que abona la tierra, aunque insuficientemente), el ganadero aprovecha las tierras de los campesinos y el rastrojo de su maíz. Además, le exige trabajo y materiales al campesino para que "defiendan sus siembras", año con año, en el mantenimiento del cerco común. Y esto es así cuando el 95% de las cabezas de ganado pertenece, cuando mucho, al 5 % de la población.

Cuando la zona era fuertemente ganadera, esta práctica encontraba una explicación racional: la mitad de la tierra era, en efecto, necesaria para mantener el ganado. Ahora ya no es así. La tierra ocupada por los ganaderos es excesiva para la escasa cantidad relativa de animales.

Esta contradicción se agudizó en una de las comunidades de la zona cuando se introduce la carretera y atraviesa el cerco común. Para suplir este tramo de cerco fue necesario contratar a un "tranquero", un vigilante de 24 horas diarias durante 6 meses del año, a quien se le pagaba en maíz.

Durante varios años, y hasta nuestra llegada, el maíz para el pago del tranquero era aportado en un 80% por los campesinos y en un 20% por los ganaderos, a pesar de que el beneficio era exclusivamente para los ganaderos.

Esta contradicción se ubica dentro del proceso productivo del maíz, pues los ganaderos se apropian del "excedente" de maíz que produce el campesino, a quien además obligan a desaprovechar el 50% de sus tierras.

La contradicción es regional, porque aunque se agudiza en una de las comunidades por circunstancias específicas, la extracción de excedente de los campesinos por parte de los ganaderos es general en toda la zona de trabajo.

Posibilidades de modificación de las condiciones objetivas

- La correlación de fuerzas era favorable: unos cuantos ganaderos contra todo un pueblo.
- Objetivamente, los ganaderos no requieren de toda la tierra de la que disponen como pastizal.
- La crisis agrícola y el programa oficial consecuente (Sistema Alimentario Mexicano) permitían justificar todo intento de apertura de nuevas áreas al cultivo del maíz. Tan es así, que en el segundo año del proceso todos los pueblos de la zona recibieron una circular que ordenaba a los ganaderos a empotrerar su ganado a su propio costo.
- La ley. El ganadero es el responsable de los daños causados por sus animales a los cultivos. No es el campesino quien tiene la obligación de vigilar su siembra.

Educación popular: creación de condiciones subjetivas

El proceso se inició cuando los campesinos pidieron apoyo al equipo para hacer la lista de la proporción de maíz que le correspondía pagar a cada campesino y ganadero para completar el pago del "tranquero". Había ya un germen de descontento por lo poco que aportaban los ganaderos y lo mucho que aportaban los campesinos. El proceso se sucedió como sigue:

Año 1. **Acción:** Se elaboró una lista según la cual los ganaderos aportaban cerca del 50% del pago del tranquero. **Reacción:** Los ganaderos se negaron a pagar esa cantidad, que triplicaba las cantidades acostumbradas.

Año 2. **Acción:** La autoridad del pueblo, por acuerdo general, y con el apoyo de la circular mencionada, se niega a conseguir tranquero. **Reacción:** Los ganaderos, por su cuenta, contratan a un tranquero. Al llegar el momento de pagarle, cobran a los campesinos. **Acción:** Los campesinos se niegan a pagar. **Reacción:** Los ganaderos cubren la totalidad del pago.

Año 3. **Reacción:** Los ganaderos empotreran su ganado, en extensiones estrictamente necesarias. Liberan tierras para el cultivo. Pagan ellos el cerco y ponen el trabajo.

Durante todo este proceso se dio la lucha ideológica en la interpretación de los hechos. Para los campesinos fue muy difícil llegar a identificar a los ganaderos como enemigos de clase: los

ganaderos son sus parientes, sus vecinos, sus compadres, quienes los sacan de apuros prestándoles dinero y maíz. No era claro para ellos, sino que se fue clarificando a lo largo del proceso, que el pago del tranquero no era el único mecanismo de explotación en esa contradicción. La confrontación ideológica fue generando nuevas síntesis, que están plasmadas en las decisiones de acción de los campesinos. A través de innumerables pláticas en que interpretábamos los hechos, y a lo largo de tres años, fueron surgiendo claramente los intereses de clase. Como es evidente, este proceso se encontró reforzado por la propia lucha, lenta y cíclica. Las reacciones de los ganaderos fueron en muchas ocasiones violentas y amenazantes. Esto mismo fue definiendo la posición de los campesinos.

☙

En el tercer ejemplo planteamos un caso en el que existían condiciones subjetivas que no correspondieron a las posibilidades de modificación de las condiciones objetivas, debido a un análisis errado de las mismas.

Ubicación
Los pueblos de la cañada, que en pequeños sitios irrigados los campesinos tienen huertas de mango.

Contradicción
En este caso, se trata de una nueva definición de una antigua contradicción. Después de la resolución de la contradicción entre productores-acaparadores de huertas, que se dio como fruto de una lucha exitosa de recuperación de las huertas vendidas "en versa" en toda la región trabajada, se plantea la contradicción productores-intermediarios en la comercialización.

Condiciones subjetivas
Estaban dadas. El triunfo en la lucha anterior y las posibilidades, por primera vez en años para muchos productores, de vender su fruta libremente, los ponía en disposición de continuar la lucha, en esta ocasión vendiendo el mango en forma directa en la ciudad de México.

Educación popular
Se dio en el análisis de las condiciones objetivas. Pero en esta ocasión, la información se encontraba concentrada en los promotores. Según ésta, había un comprador de mango en La Merced. Esto permitía que la organización campesina se saltara a los intermediarios, lo cual repercutiría, automáticamente, en un mejor precio para el producto. No se dio la lucha ideológica. Privó el marco interpretativo de los promotores.

Resultado
El análisis estaba errado, porque no consideramos la fuerza del enemigo. Los intermediarios, que eran los mismos que acaparaban las huertas "en versa", estuvieron dispuestos a dejar de ganar con el

fin de destruir la organización campesina. El control que todavía conservaban de una buena parte de la producción de la zona les permitió abatir el precio del mango en México y elevar su precio de compra en la zona. De esta forma, la organización campesina vendió su mango en México a un precio inferior del que, aparentemente, hubieran podido conseguir a través de los intermediarios.

A nivel de las condiciones subjetivas, se perdió terreno. La gente se desmoralizó y se abatió su ánimo de lucha.

Educación popular ante la nueva definición de la situación

El papel de la educación popular a partir de ese momento de fracaso fue, nuevamente, el de la confrontación ideológica en la interpretación de los hechos, ahora fracasos. Se planteaba una nueva relación de condiciones subjetivas y posibilidades de modificación de las condiciones objetivas que tenía que afrontarse como tal.

Reflexión final

Para sistematizar la experiencia hemos procedido de un modo similar al aquí planteado: mediante la interpretación, tanto continua —en las reuniones semanales de equipo— como periódica —en los eventos de evaluación y programación—, del proceso promocional y de sus hechos. La lucha ideológica entre los promotores, y en ocasiones especiales entre promotores y campesinos de manera formal, en torno al proceso promocional, ha permitido obtener una abstracción de la metodología de trabajo que se fue gestando en parte a raíz de las hipótesis iniciales, y en parte en la acción misma, y que hemos tratado de exponer aquí.

Sin embargo, el avance de la teoría de la educación popular exige la generación de hipótesis que sean recurrentemente puestas a prueba en condiciones y con grupos humanos diversificados. Nuestra experiencia es restringida y no nos permite más que afinar nuestras hipótesis de trabajo. Quizás mediante la lucha ideológica que pueda darse en este evento sea posible avanzar en el terreno científico de la educación popular.

Bibliografía

Bartra, Armando (1979). "El ascenso del movimiento campesino", en *Polémica sobre las clases sociales en el campo mexicano*. México: Ed. Macehual-Cuadernos Agrarios, p. 97 y ss.

Carnoy, Martín y J. Werthein (1977). "Cambio económico y reforma educativa en Cuba", en *Revista del Centro de Estudios Educativos*, vol. VII, núm. 1, p. 9 y ss.

Guzmán, Teódulo, *et al*. (1977). "Efectos educativos y sociales de un programa de Desarrollo Rural en dos regiones de México", en *Revista del Centro de Estudios Educativos*, vol. VII, núm. 4, p. 21 y ss.

McAnany, Emilie (1975). "Impacto de las escuelas radiofónicas de América Latina en la educación: una perspectiva evaluativa", en *Revista del Centro de Estudios Educativos*, vol. V, núm. 2, p. 9 y ss.

Perelló, Sergio. "El campesinado y la comunidad rural", en *Polémica sobre las clases sociales en el campo mexicano*... ed. cit., p. 31 y ss.

Schmelkes, Sylvia (1981). "Educaçâo e Desenvolvimento: O Peso de um Programa Produtivo na Educaçâo Camponesa", en Werthein y Díaz Bordenave (eds.), *Educaçâo Rural no Terceiro Mundo*. Sao Paulo: Paz e Terra.

Warman, Arturo (1975). "Producción y población campesina", en *Revista Comunidad*, vol. X, núm. 54, p. 552 y ss.

White, P. y P. Núñez (1978). "Análisis y conclusiones del Proyecto de Educación no Formal en el Ecuador", en *Revista del Centro de Estudios Educativos*, vol. VII, núm. 4, p. 69 y ss.

La educación y la suerte del campesino*

Introducción: lo determinante y lo intencional

Ya no es científicamente admisible poner en duda la importancia del sector campesino en los procesos nacionales de desarrollo. Su papel preponderante en la producción de alimentos para el consumo interno es una realidad que ha tenido que ser reconocida después de los dolorosos fracasos que implicaron los modelos de desarrollo nacional que suponían su abandono. El caso de México es enfático al respecto. El costo que significan las compras masivas de maíz y frijol —mejor indicador de la crisis a la que se enfrenta el campesino— en el mercado externo y la necesidad de subsidiar su consumo interno se había vuelto ya demasiado oneroso en la década de los 70. La crisis actual lo hace ya imposible. El problema del campesinado mexicano debe ser atendido en forma urgente, si no por la preocupación de elemental justicia social, sí porque el no hacerlo vuelve inviable cualquier intento de salir de la crisis económica sin provocar una crisis social.

Dos son las alternativas de solución que se derivan de las teorías sociológicas más representativas sobre el desarrollo rural en el momento actual:

1) Por una parte, quienes sostienen la tesis de la posibilidad de un desarrollo armónico dentro del actual sistema capitalista, plantean estrategias que incluyen procesos cuya ausencia en el pasado ha ocasionado fracasos o al menos serios problemas. En el actual estado del conocimiento, esta estrategia implica:

   a) La inversión en investigación agrícola que genere alternativas tecnológicas que aprovechen los recursos disponibles y se adapten a las condiciones regionales.
   b) El crédito a la producción.
   c) La organización de los productores (fundamentalmente porque ello reduce los costos y vuelve más manejable el funcionamiento institucional).

* Este artículo se publicó en la *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* del CEE (vol. XIII, núm. 4, 1984), bajo el título "La educación y la suerte del campesino. Un enfoque a la investigación empírica sobre la relación entre educación, productividad e ingreso para el caso de México". Posteriormente, se incluyó en: Pablo Latapí y Alfonso Castillo (comps.), *Lecturas sobre Educación de Adultos en América Latina*. CREFAL, UNESCO (Serie Retablo de Papel; 14), Pátzcuaro, México, 1985, pp. 167-185.

d) La asistencia técnica y la capacitación campesina que permitan asegurar la transferencia de la tecnología generada, el buen uso del crédito y el adecuado manejo de las organizaciones.
e) Una adecuada política de precios y el acceso a mercados monopólicos.
f) La inversión en obras de infraestructura que favorezcan alguno o algunos de los aspectos del proceso productivo o distributivo.[1]

2) En contraparte está la tesis que sostiene que la situación de la pobreza y la baja productividad del campesinado es tal porque la propia estructura capitalista genera injusticias y las mantiene, ya que eso responde a sus intereses. Según esta teoría, no se trata de un sistema deficiente al que hay que hacer ajustes, sino de un sistema injusto y perpetuador de desigualdades por su propia naturaleza. Desde este paradigma se derivan dos posturas:

a) La de la izquierda dogmática no le encuentra solución al problema del campesinado. Según esta tendencia, el desarrollo del capitalismo condena irreversiblemente a los campesinos a su eventual extinción. Por su parte, la destrucción del sistema capitalista implica también la eliminación del campesinado como tal, pues la producción deberá colectivizarse y ajustarse a las planeaciones de una economía central. Inclusive dentro del proceso de transición del capitalismo al socialismo, el campesinado podrá cuando mucho engrosar las filas de una lucha vanguardizada por los obreros del sector industrial.
b) La de la "nueva izquierda", que se hace sentir cada vez con mayor fuerza en América Latina, tiende a reconocer con mayor claridad el papel del campesinado en los procesos de transformación social. Se abandonan por completo, desde esta postura, las interpretaciones del campesino como un pequeñoburgués por el hecho de ser propietario de algunos de sus medios de producción, y se le ubica claramente dentro de la clase trabajadora, aunque se le reconoce sujeto a mecanismos específicos de explotación (fundamentalmente a través de procesos de transferencia y extracción de los excedentes generados en la realización de la mercancía comercializada en el mercado).[2]

   Para los teóricos que forman parte de esta tendencia, la solución al problema del campesino reside en el propio campesinado, quien deberá establecer alianzas tácticas o estratégicas con grupos dentro del Estado, con intelectuales y con otras instituciones independientes con el fin de poder adquirir cada vez mayor voz en los asuntos que los afectan y cada vez mayor poder de negociación ante el Estado y las principales empresas agrícolas, y de irse apropiando de forma gradual, mediante

[1] En países donde la concentración de la tierra alcanza proporciones agudas, los defensores de esta tesis proponen, antes que nada, la realización de esfuerzos de "reforma agraria" que al menos ofrezcan seguridad en la tenencia de la tierra.

[2] Véase Pinto (1981), Schmelkes (1982), Feder (1976), Schejtman (1981).

procesos participativos y autogestivos, de las instancias de toma de decisiones en los terrenos de su interés. En este caso, el objetivo buscado no se reduce al aumento de la productividad o al logro de una mayor eficiencia productiva, aunque necesariamente lo implica. Para llegar a una distribución más equitativa de la riqueza, es necesario pasar por la conquista de mayores espacios de poder. Los planteamientos concretos respecto a lo que se puede hacer en el medio campesino para acelerar la solución de su problemática son menos homogéneos que los de la primera postura analizada. Sin embargo, en ellos se enfatiza la participación, la organización (en este caso, la autogestiva), la educación entendida como concientización, pero incluyendo la capacitación técnica y administrativa en la medida en que ésta contribuya a reforzar la acumulación de poder de negociación de las organizaciones campesinas.

Hemos querido resaltar el hecho de que las dos posturas que tienen algo que decir respecto a la solución del problema del campesinado en tanto campesinado, otorgan a la actividad educativa un papel importante en el proceso. La preocupación de ECIEL al diseñar el estudio comparativo (ECIEL, 1980)[3] y nuestra, para el caso concreto de México, es desbrozar las incógnitas que se presentan en cualquiera de los casos respecto al papel que la actividad educativa, sobre todo la no formal y la informal intencionada, puede jugar en el desarrollo del sector campesino.

Quizás el hallazgo más claro y congruente de los estudios en torno a la educación y la productividad sea la constatación de que las variables estructurales e históricas sobre la determinación de las posibilidades de aumento de la productividad agrícola son mucho más importantes que las actividades de educación y extensión. Si bien ahora esto nos parece una obviedad, lo cierto es que los modelos de desarrollo inspirados por las teorías económicas y sociales de la década de los 50 y aún en los 60 tendían a considerar la ignorancia y el analfabetismo como las principales causas del atraso, y por tanto atribuían a la educación una función causal en los procesos de desarrollo. Como todos sabemos, bajo esta inspiración se han realizado fuertes inversiones, primero, en las campañas de alfabetización y en la expansión acelerada de la educación básica y, más adelante, en programas de educación no formal, extensión y comunicación, y capacitación campesina.

Con el tiempo, la falacia de esta tesis que atribuía tal poder a las actividades de naturaleza educativa fue demostrándose reiteradamente en los estudios de sus resultados. Así, Foster y Scheffeld (1973: 1-2), al introducir el *Libro mundial de la educación*, dicen que:

> La noción de que las escuelas representaban un vehículo fundamental del desarrollo era más un acto de fe que el resultado de una sólida evidencia empírica. En efecto, ante los sucesos recientes, tenemos que concluir que los resultados de los esfuerzos de planeación educativa no han logrado sus aspiraciones iniciales... Ahora somos mucho más cautelosos con respecto a lo que nos atrevemos a esperar de la educación, y reconocemos cada vez con mayor seguridad que los problemas del desarrollo nacional son mucho más complejos de lo que suponíamos.

[3] Estudio conjunto coordinado por el Programa de Estudios Conjuntos para la Integración Económica Latinoamericana, con la participación de Brasil, Perú, Paraguay y México.

El derrumbe del mito de la educación como principal promotor del desarrollo tuvo sus claras expresiones en lo relativo al desarrollo rural. Ya al inicio de la década de los 60, Mosher habla de los elementos esenciales del desarrollo agrícola. La educación no está entre ellos. Ésta se plantea como uno de sus aceleradores (Green, 1973: 94-95). Y Schultz, que sin duda es uno de los que más ha influido sobre las interpretaciones de las investigaciones sobre el tema, considera que la educación resulta inútil en situaciones tradicionales de producción agrícola: "Cada vez es más claro que el valor de la escolaridad depende de las oportunidades que el agricultor tiene de modernizar su producción" (Schultz, 1975).

De esta forma se asienta cada vez con mayor solidez, a nivel teórico, el papel relativo y condicionado de la educación sobre el desarrollo agrícola, es decir, su papel fundamental como catalizador de condiciones preexistentes, mas no como determinante del cambio tecnológico o del aumento de la productividad.

La evidencia empírica, por su parte, que no será revisada aquí, refuerza este postulado, en el sentido de que la educación contribuye a la explicación del desarrollo rural sólo en la medida en que el contexto socioeconómico circundante abra oportunidades y ofrezca estímulos e insumos para la transformación agrícola (cfr. Silva Freire, 1979; Lockhead, Jamison y Lau, 1980; Phillips, 1982; Jamison y Mook, 1981; Watts, 1964).

Esta claridad sobre el papel de la educación, entendida como escolaridad, en la transformación rural trasciende estos límites para afectar también a la educación no formal para adultos campesinos, en este caso entendida como extensión agrícola y uso de medios de comunicación. Orivel (1981: 1-5), después de una cuidadosa revisión de 20 estudios sobre el tema, concluye que la evidencia respecto a los efectos de programas de extensión en la eficiencia productiva es más tenue que lo que se ha encontrado respecto a los efectos de la escolaridad sobre esta variable. De los 20 estudios analizados, 9 reportan resultados positivos y significativos, 8 resultados positivos pero no significativos, y 3 resultados negativos. Respecto a sus condiciones de éxito, Orivel (1981: 14-15) concluye que, también con este tipo de actividades educativas, la extensión agrícola actúa como catalizador de condiciones desfavorables. Donde éstas no existen, la extensión agrícola no produce resultados.

Los recientes hallazgos sobre el papel de la escolaridad y de la extensión han conducido en algunas ocasiones a un apresurado y excesivo escepticismo respecto al valor de la educación en los procesos de desarrollo rural. Esto es especialmente cierto cuando existe la intención explícita de intervenir directamente en procesos de desarrollo agrícola. En este contexto, es la educación de adultos —la extensión y la comunicación, desde el primer paradigma, y la concientización y la educación para la organización, desde el segundo— la que se desarrolla con el propósito intencionado de: (a) provocar y (b) reforzar procesos subsecuentes o paralelos tendientes a la transformación agrícola.

A pesar de que es necesario aceptar la determinación de las variables estructurales sobre el papel que la educación puede jugar en la productividad, nosotros hemos planteado como hipótesis que, si bien ellas definen los límites de las posibilidades de lograr efectos desde el trabajo educativo, de ninguna manera impiden el desarrollo de algunos de sus resultados esperados.

La calidad de la educación en el medio rural

Nos parece apresurado el juicio de restar valor a la actividad educativa en el medio rural por dos razones:

a) La primera se refiere al enfoque que han adoptado los estudios que relacionan educación y/o extensión agrícola con la productividad rural. En su inmensa mayoría, estos estudios se han reducido a correlacionar la productividad —casi nunca el ingreso— con la educación, pero traduciendo ésta a medidas cuantitativas, en el caso de la escolaridad, o dicotómicas, en el caso del alfabetismo y de la extensión agrícola. Aun en este caso, si bien los resultados distan mucho de lo que podría haberse esperado, éstos casi siempre indican un aporte positivo —aunque en menos ocasiones significativo— de la educación (alfabetismo, escolaridad, extensión) sobre la productividad, sobre todo cuando existen condiciones estructurales que la favorecen (Lockhead, Jamison y Lau, 1980; Orivel, 1981).

Sin embargo, los estudios empíricos que han abordado esta relación desde una perspectiva cualitativa son mucho más escasos. La naturaleza (contenidos, mecanismos, condiciones) de esta relación ha sido tratada desde el punto de vista teórico por varios autores, quienes han desarrollado explicaciones posibles a los resultados de los estudios empíricos ya mencionados: a la existencia de una relación positiva, pero condicionada, entre educación y productividad. Así, existen dos grandes postulados respecto a los caminos a través de los cuales la educación (léase escolaridad) afecta a la productividad.

i) La educación permite al trabajador lograr más con los recursos que tiene a la mano (*worker effect*), porque dota al individuo de una serie de destrezas coginitivas generales.
ii) La educación incrementa la habilidad del trabajador para adquirir y decodificar información sobre costos y sobre las características productivas de nuevos insumos (*allocative effect*). De esta forma, un cambio en la educación resulta en un cambio en otros insumos, incluyendo quizás el uso de algunos factores "nuevos" que de otra forma no se emplearían.

Según Welch, en el caso de la agricultura es mayor la proporción del valor productivo de la educación relativo a esta habilidad de asignación de recursos que en otras industrias, ya que la agricultura incluye un conjunto diversificado de actividad que implica continuas decisiones de asignación de recursos. Esta habilidad es básica en la determinación de la productividad en la agricultura, y es sobre todo relevante en contextos dinámicos (Welch, 1970: 42-47). Es decir, la educación funciona sobre la productividad y la eficiencia porque otorga al productor la habilidad para tomar decisiones más racionales. Schultz expande este concepto diciendo que la educación afecta la productividad agrícola porque dota al individuo de la capacidad para adaptarse en forma casi continua a un entorno tecnológico y económico dinámico y cambiante que produce constantes desequilibrios (Schultz, 1975: 836).

El razonamiento teórico lo desarrolla el autor como sigue: cuando existen incentivos económicos para reasignar recursos, las personas responden a estos incentivos en función de sus habilidades. De ahí que las diferencias en la asignación real de recursos sean el resultado de diferencias preexistentes en habilidades de las personas. Una de estas habilidades es precisamente la capacidad de percibir los desequilibrios, de evaluarlos y de decidir si debe o no actuar y cómo actuar, es decir, cómo reasignar sus recursos. El supuesto teórico, por tanto, es que la educación —inclusive la educación básica— aumenta la capacidad de los individuos de percibir nuevos tipos de problemas, de clarificar dichos problemas y de encontrar formas de resolverlos. Esta habilidad es uno de los mayores beneficios individuales de la educación en economías en proceso de modernización.

Este efecto de la educación se encuentra muy relacionado con la adopción de innovaciones, tema que ha sido ampliamente tratado por Rogers y otros. Si bien se reconoce que la adopción de innovaciones y el ritmo al cual se adoptan es explicable por una serie de factores (crédito, tamaño del predio, seguridad en la tenencia de la tierra, presencia de incentivos adecuados, oferta de equipo y tecnología, organización de la oferta de insumos, infraestructura de transporte apropiada), la insuficiente información y la escasez de capital humano (variables educativas) resultan variables explicativas importantes (Rogers, 1962: 77, 123-130, 172).

Adoptar una innovación implica tomar una decisión. Pero esta decisión se ve afectada por la manera como son percibidas las ventajas y la compatibilidad de la innovación. La educación influye tanto sobre la información que adquiere y busca un productor sobre la innovación, como sobre la forma en la que percibe y, desde luego, sobre la decisión de adoptarla o no adoptarla.

Además de estas mediaciones ya conceptualizadas respecto a la relación entre educación y eficiencia productiva, existe en la literatura sobre el tema un conjunto de supuestos menos sólidos a nivel teórico que hablan sobre los efectos educativos y su impacto en la productividad. Así, se considera que la educación:

- Disminuye la aversión al riesgo.
- Aumenta la agresividad en el uso de nuevas técnicas.
- Forma actitudes favorables a la modernización.
- Aumenta la valoración de la asistencia técnica.
- Aumenta los contactos del individuo con el exterior.
- Incrementa la credibilidad otorgada a los medios masivos de comunicación.
- Media el efecto del origen familiar sobre la asistencia técnica.
- Aumenta la capacidad de razonar con abstracciones y de comprender problemas complejos.

Sin embargo, estas explicaciones teóricas no han podido ser puestas a prueba empíricamente; más bien surgen de la necesidad de explicar los resultados de los estudios cuantitativos.

Además, una cosa parece clara al revisar los hallazgos fundamentales de la relación entre educación y productividad agrícola: el impacto de la primera variable sobre la segunda se hace evidente cuando en los estudios se comparan agricultores tradicionales —que no tienen, en general, tierra en cantidad y calidad suficiente, ni han sido beneficiarios de los programas educativos formales y no formales, ni han sido los destinatarios fundamentales de los programas de desarrollo rural— y agricultores "modernos" o que han iniciado un proceso de cambio tecnológico. Preocupa el hecho de que los instrumentos utilizados en la medición de los efectos de la educación no hayan podido captar las variaciones internas —mucho más tenues— dentro de la propia agricultura tradicional, y que por tanto no hayan resultado lo suficientemente sensibles para medir el impacto deseado en este contexto. De ahí que nos parece válido cuestionar la implicación de la literatura revisada sobre el hecho de que la educación productiva es inútil en situaciones de agricultura tradicional.

Nos parece que mientras no se investigue a profundidad el proceso mediante el cual la educación afecta la productividad y el ingreso de los productores considerados como "tradicionales" —los productores de alimentos básicos—, aun sabiendo que esta relación se encuentra condicionada y precisamente dentro de esta realidad condicionada, es demasiado aventurado afirmar que no hay nada que hacer desde lo educativo en situaciones de agricultura tradicional.

b) La segunda razón por la cual nos parece apresurado el escepticismo en torno al trabajo educativo en el desarrollo agrícola, se refiere al hecho de que poco se están tomando en cuenta las evaluaciones cualitativas que busquen *el cómo se hace educación* en los medios rurales de nuestros países. Creemos que existe suficiente evidencia que indica que la actividad educativa que se desarrolla en el medio rural latinoamericano es cualitativamente deficiente e inadecuada a las condiciones concretas de los campesinos.

i) Consideremos en primer lugar el caso de la educación formal. En el caso de México, cuando menos, puede afirmarse que el medio rural no ha sido considerado como objeto de acción y de estudio independiente por parte de las autoridades educativas. De hecho, los problemas de atención a la demanda nunca se han caracterizado por tipificar a los demandantes. La gravedad de este fenómeno adquiere toda su claridad cuando tomamos en cuenta que la población rural tiene características particulares que, al distinguirla de la población urbana, resultan en una respuesta diferente a la escolaridad. La población rural —campesina— se encuentra entre los sectores de más bajos ingresos y, por tanto, en condiciones crónicas de pobreza. Se trata de familias que requieren de la fuerza de trabajo familiar, la mayor posible, sobre todo en ciertas épocas del año. Se trata de una población que realiza un trabajo eminentemente manual. Por último, se trata de una población cuyos rasgos culturales difieren de los urbanos occidentales,

rasgos que nuestras escuelas ignoran y desprecian (Petty, *et al*., 1979: 7-9). Esta situación se agrava por el hecho de que los recursos educativos que se destinan al campo son a todas luces inferiores —tanto en cantidad como en calidad— de los que se destinan a medios urbanos. Así, se puede afirmar que las causas externas de las diferencias en rendimiento entre alumnos rurales y alumnos urbanos, reiteradamente demostradas en numerosos estudios (cfr., por ejemplo, SEP, 1979; Muñoz y Rodríguez, 1976), se encuentran reforzadas por variables internas al propio sistema escolar, en este caso, por la inequitativa distribución de los recursos.

Pero es necesario enfatizar el hecho de que, sin duda, adicionalmente a estos factores, una buena parte de la diferencia en los rendimientos y efectos de la escolaridad entre poblaciones urbanas y rurales se explica por el grado de adecuación y relevancia de los contenidos y los métodos empleados por el sistema escolar respecto a la población a la cual sirven. Habría al menos que resaltar:

- La ausencia hasta la fecha de intentos concretos de regionalizar los contenidos de la educación básica.
- El énfasis en el carácter propedéutico de la educación primaria. El error resalta cuando consideramos el dato de que "las tres cuartas partes de las oportunidades de terminar la primaria se encuentran en las ciudades, aunque la mitad de los alumnos que empiezan este ciclo vivan en el campo". (Muñoz Izquierdo, *et al*., 1981: 47).

Es un hecho que la educación básica empieza a llegar a los campesinos cuando en las zonas urbanas y más desarrolladas se empiezan a alcanzar tasas satisfactorias de atención a la demanda. Así, cuando los egresados campesinos de primaria empiezan a demandar un trabajo urbano, su certificado de primaria ha perdido valor para obtener empleos urbanos estables. De esta forma, el campesino que quiere dejar de serlo tiene que conformarse con un empleo inestable, eventual y mal pagado, subemplearse, permanecer desempleado o reincorporarse a la economía campesina familiar y vender eventualmente su fuerza de trabajo. El sistema educativo nacional, al postergar las áreas rurales al último lugar en su proceso de expansión, coadyuva a la reproducción de la economía campesina.

Sin embargo, a la vez que logra lo anterior, dota a los neoegresados campesinos de una serie de habilidades y conocimientos que les son útiles no tanto para desarrollar mejor sus actividades en tanto campesinos, sino más bien para poder sobrevivir en el mundo urbano. De esta forma, genera las condiciones para reproducir, en el campo mismo, un ejército de reserva que cubre parte de sus costos de producción; reserva de mano de obra lo suficientemente capacitada para el desarrollo de labores que la economía capitalista eventualmente necesitará.

Además, el hecho de que los contenidos de la educación básica no se adapten a las necesidades de la vida rural, ni doten al campesino de elementos específicamente útiles para sobrevivir mejor como campesinos, significa que lo que están aprendiendo los alumnos de la primaria rural les va a servir por si quieren y pueden seguir estudiando. Para sus padres campesinos, la educación sirve "para que consigan un buen trabajo y no batallen tanto como nosotros". Los propios maestros incitan a los padres de quienes egresan de sexto año con buenas calificaciones a que "hagan un sacrificio" para que sigan estudiando, de manera que "no desperdicien su inteligencia" en el campo.

Dos son las consecuencias de esta realidad:

- Por un lado, en la conciencia de campesinos, alumnos y maestros, existe una clara división entre escuela y vida campesina. El campesino no sirve para la escuela; la escuela no sirve para la vida en el campo. Sin embargo, la escuela es buena, es un bien en sí mismo. Esta concepción esquizofrénica genera un sentimiento de inferioridad entre los que no logran terminar su educación básica y entre los que, aún lográndolo, se quedan en el campo.
- Por otro lado, la efectiva expulsión del campo de quienes han logrado estudios superiores a los básicos. Estos suelen ser los hijos de los campesinos más acomodados, que han podido costear sus estudios. Pobreza y falta de educación se equiparan en la conciencia campesina, y se genera el mito del efecto de la escolaridad. Además, se reproduce la economía campesina con los sujetos más pauperizados.

En síntesis, consideramos que hay motivos serios para cuestionar la calidad de la escolaridad destinada a los medios campesinos en el caso de México, tanto por ser inadecuada al medio como por la demostrada pobreza de sus resultados. Si aceptamos, como tenemos que hacerlo, que los efectos de la escolaridad se encuentran fuertemente condicionados por variables cuyo peso en la determinación de la producción y la productividad agrícola es incuestionablemente mayor, y si además aceptamos que es poco lo que puede en justicia esperarse de una educación escolar inadecuada y deficiente cualitativamente, no deben extrañarnos los resultados que le restan valor a su potencialidad para influir en el desarrollo rural. Lo que sí debemos reconocer seriamente es que la ausencia de una educación eficiente y adecuada para destinatarios específicos debe conducirnos a matizar los resultados de las investigaciones a las que hemos aludido: este tipo de educación, insuficiente, ineficiente, inadaptada y, sobre todo, desvinculada de las variables que se sabe la condicionan, no produce efectos sobre el aumento de la productividad y el desarrollo rural.

ii) Veamos ahora la situación de la educación no formal. Se trata en este caso de educación y capacitación de los adultos productores. Su importancia en México ha aumentado notablemente durante los últimos dos decenios, sobre todo lo relativo a la extensión agrícola. En 15 años, el número de extensionistas que atendían al campo mexicano aumentó de 258 (en 1961) a 4 mil 500 (en 1975). Para 1979, la Dirección General de Producción y Extensión Agrícola de la SARH contaba con 6 mil extensionistas que atendían 7 millones de hectáreas cultivadas. (Mata, 1983: 641) A esta cifra hay que añadir los técnicos de Banrural y de la Banca Mixta, que en mayor o menor medida prestan también asistencia técnica a sus habilitados. Además de los esfuerzos oficiales, existen instituciones privadas, con acciones más modestas y localizadas, de capacitación campesina. Un cálculo reciente indica que existen en México 60 instituciones que entre sus objetivos incluyen la capacitación campesina.

Centraremos nuestros comentarios sobre la educación no formal en torno a la práctica de extensión, tanto porque esta modalidad de capacitación campesina es la más difundida en nuestro medio como por el hecho de que su relación con el aspecto productivo de la vida rural es directo.

Planteamos como supuesto básico que la extensión agrícola es una actividad eminentemente educativa, y que sus destinatarios son los adultos productores. Ahora bien, una revisión reciente sobre la investigación que se ha hecho sobre educación de adultos en nuestros países (Schmelkes, 1982) nos condujo a concluir que es insignificante la investigación básica que se ha realizado o se realiza sobre la educación de adultos. Nuestra ciencia educativa no ha sido capaz, hasta la fecha, de producir un marco conceptual claro y coherente sobre el fenómeno de la educación de adultos. Sabemos muy poco sobre cómo aprende un adulto. Y más grave aún, no nos hemos aproximado al conocimiento de las relaciones entre la educación de adultos y el contexto socioeconómico y político circundante. A pesar de esto, existen algunos principios sobre la educación de adultos que ya son plenamente aceptados en América Latina. Algunos de éstos son los siguientes:

a) Sabemos que en el adulto, la memorización como tal pierde importancia. El adulto no memoriza, o en todo caso tiene una memoria selectiva: selecciona los datos que tienen para él un significado práctico.
b) El adulto, en vez de valorar los datos, valora la comprensión de los fenómenos y los procesos. Para el adulto no es importante aprender cosas nuevas en tanto nuevas, sino sistematizar la experiencia e integrar los nuevos conocimientos dentro de ella.
c) Sabemos que el punto de partida para el aprendizaje de un adulto es su experiencia personal, es decir, la experiencia de sus condiciones de existencia.

d) Sabemos que los adultos que se vinculan con el trabajo productivo material tienen un pensamiento concreto.
e) Sabemos que para un adulto la motivación es esencial para aprender, y que esta motivación la va a derivar de su necesidad de transformar sus condiciones de existencia.
f) Sabemos que un adulto aprende cuando su aprendizaje es reforzado por una práctica que permita la transformación de sus condiciones de vida y la puesta en práctica de los nuevos aprendizajes (Pinto, 1981).
g) Sabemos que un adulto aprende cuando el contenido del aprendizaje responde tanto a sus condiciones específicas como a las posibilidades reales de derivar ventajas de dicho aprendizaje. Esto implica que el aprendizaje debe estar adaptado a las circunstancias específicas en las que se encuentra el destinatario, además de vinculado muy claramente a las posibilidades reales de transformación.
h) Sabemos, además, que ante una situación cambiante, el adulto adquiere nuevas necesidades de aprendizaje de conocimientos y habilidades, que se transforman en demandas que, cuando son atendidas, permiten un mejor aprovechamiento por parte del usuario de los cambios que se suceden en el medio ambiente.
i) Sabemos que gran parte del aprendizaje del campesino ocurre por la vía informal, y que es necesario encontrar formas de potenciar lo que de educativo tiene el medio circundante para potenciar también los efectos de este canal de aprendizaje.
j) Sabemos que al adulto hay que considerarlo como una persona con experiencia acumulada, y en una relación de enseñanza-aprendizaje, como una persona digna de respeto y capaz de enseñar a otros. El adulto aprende más en situaciones de diálogo y menos en situaciones de monólogo.
k) Sabemos, en síntesis, que la educación de adultos tiene la capacidad de reforzar, aunque no de provocar, transformaciones en las condiciones de vida de los destinatarios.

A pesar de que, con mayor o menor discusión, los principios anteriores serán aceptados por los que se dedican a la educación de adultos en América Latina, un cuidadoso análisis de cada uno de ellos aplicado a la extensión agrícola, nos demostraría que ésta, en términos generales, los transgrede en forma sistemática:

a) Los programas de extensión agrícola derivan su contenido de los experimentos que emanan de los centros experimentales del INIA, donde la experiencia campesina rara vez es tomada en cuenta. Las recomendaciones técnicas se

imponen sobre la experiencia campesina, sin que existan posibilidades de construir a partir de la propia tecnología local.

b) Los programas de extensión agrícola, en la mayoría de los casos, actúan en forma desvinculada de las posibilidades reales de transformación de la agricultura. Son pocos los distritos en los que existen recomendaciones diferenciadas por tipo de tenencia, tamaño de predio, posibilidades económicas de los campesinos. Las recomendaciones son uniformes y sus efectos, por tanto, necesariamente selectivos. Se trata de contenidos diseñados de arriba hacia abajo, que no admiten el diálogo como método educativo ni la participación campesina, siquiera como condición de éxito.

c) La relación entre extensionista y campesino es una relación puntual, vertical y distante aun cuando los principios de educación de adultos implican que el educador debe conocer a fondo la realidad del sujeto con el cual trabajará. En las 16 entrevistas que hemos realizado con extensionistas en 4 regiones del país, se constata esta realidad. El desconocimiento de la problemática campesina en su complejidad es evidente. El extensionista percibe que son los campesinos progresistas los que se acercan a él, adquieren confianza y por tanto derivan beneficios de su relación. A quienes por algún motivo no llega los califica de apáticos, resistentes al cambio y "sin ganas de progresar". Si bien todos consideran que tienen algo que aprender del campesino, las respuestas en la mayoría de los casos a la pregunta de qué han aprendido en el contacto con ellos son vagas y relativas al "respeto" que se merece el campesino en el trato.

d) La estructura misma de la extensión agrícola impide que el extensionista se involucre más en el medio al cual concretamente va a servir. Es inútil intentar diagnósticos de las comunidades atendidas cuando su trabajo está definido de antemano, y se espera de él lo mismo en esa comunidad que de su compañero en otra comunidad distante y con otras condiciones. Resulta también inútil pretender aprender del campesino al cual sirve puesto que no se le permite intentar adecuaciones de las recomendaciones masivas. Además de esto, es necesario señalar que al extensionista se le recortan los fondos que le permitirían pasar más tiempo en el campo. El sistema de estímulos y de ascenso escalafonario de los extensionistas no está diseñado en función de la bondad de sus resultados o de la eficiencia en su trabajo, sino de lo que en México llamamos su "aguante" y docilidad.

e) En síntesis, podemos decir que el sistema de extensión en México dista mucho de ser un sistema educativo, y que los extensionistas no están formados para actuar como educadores de adultos.

Las notas anteriores bastan para enfatizar nuestra insistencia en la necesidad de tomar en cuenta la **calidad** de la educación destinada al medio rural antes de pasar a conclusiones sobre su eficacia potencial. Más aún, nos parece que los resultados que hacen resaltar el efecto condicionado de la educación sobre la productividad indican muy claramente la necesidad de planear sistemas educativos que respondan a esta realidad condicionada, es decir, que se vinculen explícitamente a procesos de cambio intencionado y que respondan efectivamente a los procesos de cambio no intencionado.

Bibliografía

ECIEL (1980). *Productividad y aprendizaje en el medio rural. Términos de referencia*. Río de Janeiro (mimeo).

Feder, Ernest (1976). "Campesinistas y descampesinistas", en *Comercio Exterior*, vol. 26, núm. 12, diciembre.

Foster, P. y J. R. Scheffeld (1974). *Education and Rural Development: World Year Book of Education*. London: Evans.

Jamison, F. y P. Mook (1981). *Farmer Education and Farm Efficiency in Nepal: The Role of Schooling, Extension Services and Cognitive Skills*. Washington: The World Bank.

Lockhead, M., *et al.* (1980). *Farmer Education and Farm Efficiency: A survey*. Washington: The World Bank.

Mata, Bernardino (1982). "Un modelo alternativo para la educación y la capacitación campesinas en México", en C. A. Torres (ed.), *Ensayos sobre la educación de los adultos en América Latina*. México: Centro de Estudios Educativos, pp. 617 ss.

Muñoz, C. y P. G. Rodríguez (1977). "Costos y factores determinantes de la educación formal", en *Revista del Centro de Estudios Educativos*, vol. 7, núm. 2.

Orivel, Francois (1981). *The Impact of Agricultural Extension Services: A Review of the Literature*. Washington: The World Bank.

Petty, Miguel, *et al.* (1979). "Hacia una alternativa de educación rural", en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, México, vol. 9, núm. 4.

Phillips, Joseph (1982). *Education and Rural Productivity in Guatemala: Preliminary results*. Notre Dame (mimeo).

Pinto, Joao Bosco (1981). "A educaçâo de adultos e o desenvolvimento rural", en Werthein y Díaz Bordenave, *Educaçâo rural no Terceiro Mundo*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, pp. 65ss.

Rogers, Everett M. (1962). *Difussion of Innovations*. New York: Free Press.

Schejtman, Alenadro (1981). "El agro mexicano y sus intérpretes", en *Nexos*, México, núm. 39, marzo, pp. 37 ss.

Schmelkes, Sylvia (1982). *Educación rural y campesinado*. México (mimeo).

Silva Freire, M. E. (1979). *Assessing the Role of Education in Rural Guatemala: The case of farm efficiency*. UCLA-Berkeley, Ph. D. Dissertation.

Schultz, T. W. (1975). "The Value of the Ability to Deal with Desequilibria", en *Economic Literature*, vol. 13, núm. 3 (septiembre).

Schmelkes, Sylvia (1982). "La investigación sobre educación de adultos en América Latina", en C. A. Torres (ed.), *op. cit.*, 1982.

Watts, Ronald E. (1973). "The Educational Needs of Farmers in Developing Countries", en Foster and Scheffeld, *op. cit.*, 1973.

Welch, F. (1970). "Education in Production", en *Journal of Political Economy*, vol. 78, núm. 1 (enero-febrero).

El papel de la cultura en la educación popular*

Introducción

Antes de iniciar esta breve charla, quiero hacer algunas aclaraciones. En general, el titulo que se le ha dado a mi presentación queda grande a lo que aquí presento para su consideración, y esto es así por varias razones: la primera es que no pretendo referirme al sujeto popular en términos genéricos, porque carezco de las bases para hacerlo; mi experiencia de trabajo ha sido fundamentalmente con campesinos, y es éste el sujeto que está detrás de mis planteamientos. La segunda es que no pretendo abarcar en mi presentación la noción de cultura en toda su amplitud, sino una aproximación, sin duda parcial, hacia aquello de "lo cultural" que considero más relevante en su relación con lo educativo. Por último, el concepto que utilizo de educación popular es algo mucho más restringido que lo que en ocasiones se maneja; no me referiré a toda educación destinada a las clases populares, sino únicamente a la que, en su proceso, actúa en el sentido de defender los intereses del sujeto popular en cuestión.

De esta forma, creo importante matizar los elementos constitutivos del título de esta presentación, de manera que se entienda su enfoque específico y su peculiar orientación.

El sujeto popular al que me refiero es, como ya lo he dicho, el campesinado mexicano. No es el asunto entrar aquí en una detallada descripción de este sector social de nuestra población, baste con decir que nos referimos, en general, a los productores minifundistas temporaleros del país, quienes cultivan la tierra para satisfacer sus propias necesidades de consumo y quienes en la mayoría de las ocasiones se ven forzados a complementar su magro ingreso con la venta de la fuerza de trabajo familiar. Importa señalar, sin embargo, que el hecho de ser campesinos: trabajadores de su tierra, es lo que los define y determina también sus intereses.

Los intereses del sector campesino se definen como aquéllos relacionados con su sobrevivencia y reproducción, en tanto campesinos. Desde esta perspectiva, me atrevo a afirmar que los intereses campesinos son intereses de clase, porque son propios de un grupo social determinado y sólo de él, porque esto implica que el grupo como tal tiene sus propias formas de lucha, específicas del grupo campesino.

* Este trabajo fue publicado en: *Educación para adultos y cultura popular: hacia una alternativa pedagógica,* UPN, México, 1985. Véase, en este mismo volumen, el artículo titulado "Supuestos teóricos para la planeación de la educación de adultos en zonas rurales".

Por educación popular entiendo todo proceso que resulte un aprendizaje útil para la defensa de los intereses de clase, en este caso, de la clase campesina. En este sentido, conviene repetir que no entiendo por educación popular todo proceso sistemático de enseñanza-aprendizaje destinado, o que llega, a las clases populares. Tampoco entiendo por educación popular todo proceso educativo propio de las clases populares, por el sólo hecho de ser propio. El elemento definitorio es su capacidad de proporcionar elementos para la defensa de los intereses de clase.

Otra precisión es importante a este respecto: la educación popular, así entendida, no tiene, como ningún tipo de actividad de naturaleza superestructural, la capacidad de actuar en forma determinante o independiente sobre procesos de cambio. Los procesos de cambio están determinados por otro tipo de variables, de estructura y de fuerza, de ambos lados de las partes que se enfrentan dialécticamente. Sin embargo, y ésta es la hipótesis central que yo manejo respecto de los procesos de educación popular, ésta tiene la capacidad de reforzar los procesos de cambio que se impulsan desde las clases populares; en otras palabras, actúa reproduciendo las condiciones que permiten los procesos de transformación.

Precisado lo anterior, es necesario que aclare mi concepto, sin duda cuestionable, de cultura. La cultura, en este contexto, es un concepto necesariamente dinámico: la cultura es tal en tanto es re-creación y transformación. El acervo cultural del grupo, sus valores y sus normas, su cosmovisión, su manera de entenderse a sí mismos, a su grupo y a su entorno, entran en toda proceso de transformación intencionada, pero se transforman también en el proceso: se re-crean y fortalecen a partir de su ser previo y enriquecido por el quehacer colectivo. Es un concepto "práxico"; es aquel conjunto de abstracciones que, en la acción transformadora, es interpelado por la realidad y, en la acción, adquiere un nuevo significado. Este nuevo significado, esta re-creación cultural permite precisamente que la educación popular actúe como reproductor de las condiciones de transformación, porque la cultura enriquecida y propiamente recreada, permite una nueva intervención sobre la realidad con mayor solidez en el nivel de la conciencia: la cultura es algo ya mucho más compartido.

Aclarado lo anterior, paso a continuación a presentar algunas ideas acerca del papel de la cultura en los procesos de educación popular.

La educación popular por la vía de la apropiación

La educación institucionalizada que imparte el Estado actúa de manera muy importante entre las clases populares, tanto desde el punto de vista cuantitativo, como cualitativo. Los efectos de la escolaridad (desigualdad, expulsión, polarización, ideologización, occidentalización, urbanización, reproducción), en los medios campesinos, han sido ampliamente estudiados desde las más diversas posiciones teóricas. Aunque en mucha menor medida, contamos también con una serie de estudios sobre los efectos de la educación no formal (la extensión agrícola, la educación básica para adultos, la capacitación campesina) sobre los sectores campesinos. Este conjunto de estudios demuestra claramente que la educación institucionalizada, trátese de la modalidad formal o de la no formal, actúa en contra de los intereses campesinos. Mencionemos sólo algunos ejemplos:

a) La educación formal reproduce y acentúa la desigualdad rural-urbana, interregional e interclase, fundamentalmente porque refuerza el efecto de las variables externas en el interior del aula y en el proceso mismo de enseñanza-aprendizaje.

b) La educación formal se encuentra alejada en sus contenidos y en su metodología (por no mencionar su estructura y su concepción) de la realidad del medio campesino y, como tal, se encuentra fuertemente limitada en sus efectos sobre la vida campesina. Muestra su utilidad en una cierta mayor capacidad de sobrevivencia en un mundo urbano, que también es desigual: la mayor capacidad de sobrevivencia en el mundo urbano se observa cuando se comparan campesinos emigrados escolarizados contra campesinos emigrados no escolarizados. Sin embargo, en comparación con los sujetos de origen urbano, dicha capacidad de sobrevivencia siempre es menor. Un ejemplo de esto se observa al analizar el proceso de expansión de la oferta escolar: los últimos en recibirla siempre son las comunidades rurales e indígenas. Para cuando éstos tienen la oportunidad de cursar la primaria completa en sus comunidades de origen, el certificado resultante está ya devaluado en los medios urbanos.

c) La educación formal no responde a las necesidades (y desde luego, tampoco a los intereses) del sector campesino. En efecto, más allá del objetivo de alfabetización y transmisión de habilidades básicas de cálculo, el campesino deja de visualizar los objetivos de la escuela. Los síntomas de este fenómeno son varios: la enorme diferencia en los coeficientes de eficiencia terminal entre zonas urbanas y rurales; la mayor valoración de la participación del niño en el trabajo agrícola que en el aula, cuando ambos se contraponen; la falta de vigilancia y presión efectiva de las comunidades rurales sobre las claras deficiencias en el quehacer cotidiano de la escuela.

d) La extensión agrícola responde al Estado como clientela principal, y a los productores sólo como clientela secundaria. Su actividad persigue el claro objetivo de aumentar la producción y los índices de productividad (lo que constituye un objetivo nacional), pero nunca el de aumentar el ingreso campesino. Se parte del falso supuesto: un aumento en la productividad genera, a su vez, un aumento en el ingreso. Hay claras evidencias de que en ocasiones ambos objetivos son excluyentes.

e) La extensión agrícola tiene efectos claramente selectivos: no sólo logra beneficiar únicamente al grupo de productores que poseen las condiciones implícitas en el modelo agrícola subyacente en los procesos de extensión, sino, lo que es más grave, perjudica a los productores que no las poseen, tanto en su ingreso como en su productividad. Esta afirmación está basada en los resultados de un estudio reciente sobre las relaciones entre educación, productividad e ingreso campesino.[1] En este estudio, puede observarse claramente que entre los productores que no poseen las condiciones implícitas en el modelo agrícola impulsado por la extensión (generalmente condiciones de tamaño del predio, acreditación, grado de modernización, capacidad de inversión, etcétera), resultan más productivos y más racionales los productores

[1] S. Schmelkes, A. Rentería y F. Rojo. *Productividad y aprendizaje en el medio rural: el caso de México*, CEE, ECIEL, México (mimeo), 1984.

> que *no* han entrado en contacto con las instituciones que ofrecen asistencia técnica y crédito. Claramente, detrás de estos datos está implicado el fenómeno de la destrucción, por parte de dichas instituciones, de una tecnología productiva y eficiente, y su sustitución por otra que, si bien beneficia a un sector de productores, polariza, cada vez más, al sector campesino, y perjudica las posibilidades de sobrevivencia campesina del sector mayoritario.

Así, podemos afirmar que la educación institucionalizada, dejada a su propia dinámica, cumple la clara función de reforzar el sentido en el que actúan las variables determinantes de la vida campesina (variables, todas ellas, estructurales) y, por tanto, de reproducir (e, incluso, de acentuar) las desigualdades y el deterioro de la vida campesina.

Sin embargo, no por ser institucionalizada esta forma de educar está condenada a ser dominante y reproductora y, consecuentemente, antipopular. Apoyados en algunas experiencias tanto propias como ajenas, planteamos aquí que la educación institucionalizada puede llegar a ser educación popular en la medida en que un sujeto colectivo popular se apropia de ella.

Precisemos más esta hipótesis. Por apropiación entendemos el proceso por medio del cual el sujeto colectivo, beneficiario del servicio educativo, logra, en efecto, usufructuar dicho servicio en respuesta a sus intereses. Este proceso supone un avance de la fuerza del grupo campesina en la interacción dialéctica entre servicio y grupo, hasta que sea esta primera fuerza la dominante.

Tuvimos la oportunidad de iniciar una experiencia tendiente a la apropiación de la escuela rural básica formal por parte de 10 comunidades rurales.[2] Decimos iniciar, porque dicho proceso supone una serie de etapas que, por la interrupción de la experiencia, no pudieron ser probadas. No obstante, parece interesante aquí referirnos brevemente a la experiencia pues resulta iluminadora la tendencia que parece indicar sus resultados preliminares.

El proyecto al que nos referimos tuvo el propósito explícito de iniciar una serie de acciones tendientes a una mayor vinculación entre escuela y comunidad rural, y entre comunidad y escuela. En el fondo, sin embargo, el proyecto pretendía convertir la actual vigilancia pasiva por parte de las comunidades rurales sobre la escuela no sólo en una vigilancia activa, sino en una verdadera fuerza de presión sobre la escuela y su quehacer en el contexto específico. Así, se procuró fortalecer la organización de padres de familia desde varios puntos de vista: el conocimiento de sus derechos y obligaciones respecto a la escuela, el conocimiento de los órganos escolares que representan a la comunidad y sus funciones, la información sobre los objetivos y funciones de la escuela y sobre los objetivos mismos del proceso de enseñanza-aprendizaje en cada uno de los grados escolares.

Mediante una metodología dialógica y reflexivo-activa (práxica), se procuró elevar los niveles de conciencia respecto del papel de la organización comunitaria sobre las decisiones y el funcionamiento escolar. En algunas de las escuelas hubo ocasión de trabajar primero en paralelo y después en relación con los maestros; entre ellos, también el objetivo por lograr era el mismo: el reconocimiento del peso que debe tener la comunidad organizada sobre la actividad (estructura, funcionamiento, objetivos, actividades e, inclusive, contenidos) escolar.

[2] P. Rodríguez y S. Schemelkes, *La participación de la comunidad rural en la Escuela Rural Básica Formal*, CEE, México (mimeo), 1982.

En la escuela, donde el eje de la actividad estuvo centrado en torno a la organización de padres de familia, los resultados fueron muy interesantes. Los padres, en grupo, lograron hacer un excelente perfil de sus necesidades educativas (de aquello que sus hijos debían aprender en la escuela que resultara útil a la familia campesina como un todo) y, como contraparte, un cuidadoso diagnóstico del actual funcionamiento de la institución escolar que les ofrecía el servicio. Dicho diagnóstico pudo traducirse en un plan de trabajo de la comunidad organizada en relación con la escuela: con sus objetivos generales, pero también con sus metas parciales y sus etapas. Sin embargo, en este caso, la escuela (el director y el grupo de maestros) se cerró como bloque ante sus demandas, y obtuvieron para ello el claro apoyo del supervisor de la zona. El grado de gravedad del conflicto cerró las posibilidades de diálogo y condujo a una frustración, al menos momentánea.

En las escuelas donde se trabajó únicamente con los maestros, se obtuvieron interesantes resultados en relación con el cambio de actitud del personal docente ante la realidad de la comunidad donde trabajaban e, inclusive, en el desarrollo de actividades novedosas que involucraron de una forma creativa y activa a miembros de la comunidad en el proceso mismo de enseñanza-aprendizaje, tanto dentro del aula como en el hogar. Sin embargo, y a pesar de estas interesantes modificaciones, la relación maestro-campesino, esa relación de desigualdad, se mantuvo a lo largo de la experiencia.

Los mejores resultados se obtuvieron en la escuela en la que el trabajo, al principio paralelo entre padres y entre maestros, encontró en el tiempo un periodo de coincidencia. En este caso, se estableció una relación dialéctica enriquecedora y productiva que repercutió en importantes transformaciones tanto en el funcionamiento de la escuela como en la propia comunidad.

Esta experiencia, junto con otras parecidas desarrolladas en otros países, nos conducen a apoyar nuestra hipótesis inicial en el sentido de que la educación institucionalizada puede convertirse en educación popular en la medida que es apropiada por un sujeto colectivo.

Algo similar puede plantearse en el terreno de la educación no formal de adultos campesinos. Aunque tratándose de educación institucionalizada no conocemos experiencias que intencionalmente se hayan propuesto desatar un proceso de apropiación, es necesario decir que tendencias similares a la anterior se observan ahí donde existen organizaciones campesinas fuertes respecto del servicio de la extensión agrícola. Hemos podido constatar que dichas organizaciones actúan como verdaderas fuerzas de presión, al menos sobre la modalidad, el estilo y la eficiencia en la que se ofrece el servicio de extensión, si bien no sobre su contenido, y menos aún sobre la estructura que lo determina. No obstante, estas constataciones nos dan bases para suponer que un proceso similar puede darse en relación con los servicios de asistencia técnica y de capacitación campesina.

Un proceso de apropiación supone el continuo manejo de una contradicción: entre los intereses del Estado representados por el servicio que se ofrece y los intereses campesinos. Para que dicho manejo sea viable, se supone una correlación de fuerzas cada vez más favorable, lo que a su vez implica una correcta planeación estratégica y táctica. Este es el papel que debe jugar la educación popular autógena, de la cual hablaremos más adelante. Pero un proceso de apropiación supone también, necesariamente, la organización popular; sólo en su seno puede generarse dicho proceso.

¿Dónde interviene la cultura en todo esto? Es desde la cultura popular, en su expresión organizativa, donde se gesta dicho proceso. El resultante de la lucha (porque todo manejo de contradicciones implica lucha) es justamente la recreación cultural del sujeto colectivo. Y el objetivo de la lucha (o sea, del manejo eficiente de la contradicción) es el logro, por lo menos, de la igualdad en el enfrentamiento dialéctico entre los dos polos de la contradicción.

La educación popular autogestada

En el apartado anterior nos hemos referido a dos servicios educativos institucionalizados: la escuela y la extensión agrícola. La elección de estas dos instituciones tiene un motivo: son las dos instituciones educativas que mayor presencia tienen en el medio rural. En el medio rural mexicano laboran 250 mil maestros y 8 mil extensionistas. Por simples motivos cualitativos, estos servicios deben ser apropiados. Su presencia en el medio rural es independiente de la voluntad campesina, y sus resultados, si se les deja a su propia dinámica, han sido ya comentados. Desde luego, todas las instituciones que ofrecen servicios a los campesinos pueden y deben ser objeto también de procesos de apropiación. Entre los más importantes está el crédito agrícola, por su función, en lo operativo, de la economía rural. Pero esto también puede aplicarse a los servicios de salud, de comercialización, de "reforma agraria"... Estos procesos apropiativos tienen importantes significados desde la educación popular, aunque implica sólo parcialmente la apropiación de procesos educativos propiamente tales.

Pero lo que interesa resaltar en este apartado es que, desde el punto de vista de la cabal defensa de los intereses campesinos, no bastan los procesos de apropiación de los servicios educativos institucionalizados. Estos son importantes porque implican el real aprovechamiento de los recursos del Estado. Sin embargo, son aún más importantes los procesos educativos autogestados por los grupos campesinos. Y es necesario reconocer que de esto conocemos mucho menos.

Es del todo evidente que las comunidades rurales reproducen y recrean su cultura a través de procesos educativos propios. A los ojos occidentales, dichos procesos educativos no son sistemáticos ni intencionales. En las palabras de Aguirre Beltrán, refiriéndose a las comunidades indígenas, el énfasis está en el aprendizaje más que en la enseñanza, y el aprendizaje es incidental. Un análisis cuidadoso de los procesos de socialización y educativos entre los sectores campesinos nos indica, sin embargo, que lo que caracteriza los procesos educativos propios de estos grupos es su informalidad, en la connotación metodológica del término. No están desprovistos, sin embargo, de una congruencia lógica con la totalidad cultural de estos grupos. La resultante es el campesino como un ser culto: culto porque conoce su cultura, sobrevive en ella y aporta para transformarla. Esto se da como resultado de los procesos educativos propios y, más aún, a pesar de la presencia de los servicios educativos institucionalizados.

Pero ningún grupo cultural campesino es estático. La cultura campesina es dinámica por varios motivos y, entre ellos, uno de los más importantes es su necesidad de interrelación con una sociedad más amplia, la cual no sólo está inmersa en procesos de cambio, sino que genera

las decisiones que afectan al sector rural. Y los grupos campesinos como tales tienen su propio dinamismo. Es dentro de este dinamismo donde interesa resaltar la importancia de la educación popular autogestada. Por lo ya indicado, la cultura se recrea a partir de las acciones transformadoras: del sí mismo, de la realidad natural, de la realidad social. Cuando este proceso de re-creación cultural se da como resultado de una acción colectiva, se genera la educación popular autogestada. Interesa, sin embargo, que los grupos campesinos tengan la capacidad de dotar a este proceso de educación popular con los elementos que permitan potenciarlo. El aprendizaje colectivo sin duda se da, pero el proceso debe ser provisto de elementos de intencionalidad para que se derive de él el mejor provecho desde el punto de vista, nuevamente, de la defensa de los intereses colectivos. Volver intencional un proceso de educación popular significa, entre otras cosas, sistematizar y reforzar los aprendizajes colectivos; aprovechar los aprendizajes para la evaluación y la planeación de nuevos momentos de lucha; descubrir las deficiencias en el terreno de los conocimientos y habilidades que el propio proceso de transformación va requiriendo; socializar el aprendizaje entre dirigentes y base campesina; fortalecer los procesos participativos y democráticos en el interior de la organización: en otras palabras, asegurar la apropiación colectiva de una cultura en continuo proceso de re-creación colectiva.

Todo esto ha sido objeto de trabajo en múltiples experiencias de educación popular no institucionales. Contamos ya con algunos intentos de sistematización de dichas experiencias e, inclusive, de comparación entre experiencias diversas.[3] Es la lectura de estos documentos lo que ha permitido plantear las hipótesis anteriores. No obstante, nos parece que aún hay importantes retos por delante. Entre éstos, uno de los más importantes es el descubrimiento, a partir de las experiencias, de la mejor manera de aprovechar intensamente el papel reproductor de las condiciones que permiten la transformación de los procesos de educación popular autogestados.

Aquí interesa señalar que la educación popular por la vía de la apropiación sólo cobra su verdadero sentido cuando se ha dado un proceso de autogestión de la educación popular, porque es así como la cultura colectiva, re-creada y asumida en grupo como consecuencia de los procesos de transformación, entra en interacción con la educación institucionalizada. Puede plantearse la hipótesis de que la conjunción de ambas vías de educación popular potencia el proceso más allá de lo que cada una de ellas por separado podría permitir.

La heterogestión de los procesos de educación popular

Es imposible ignorar el papel de los educadores populares externos —intelectuales orgánicos— en los dos procesos anteriores; tanto en el de apropiación como en el de autogestión de los procesos educativos. Son ellos quienes, las más de las veces, provocan o fomentan el surgimiento de los procesos.

[3] Véase, por ejemplo, *Metodología de la educación no-formal en el medio rural*, CEESTEM, México, 1982; y *Teoría y práctica de la educación popular*, IDRC, Punta de Tralca, 1982.

Podríamos extendernos sobre este punto, intentando definir sus funciones y categorizar su actuación a partir de las experiencias conocidas. Consideramos, sin embargo, que esto debe ser objeto de una amplia discusión que no puede ser abordada en forma integral. Por tanto, nos reducimos a resaltar el hecho de que un educador popular externo entra necesariamente en interacción dialéctica, desde su propia cultura re-creada, con la cultura de la clase campesina con la que trabaja y de su propio proceso de recreación. El reconocimiento de su papel, y sobre todo de su fuerza y de su debilidad específica en este enfrentamiento dialéctico cotidiano, puede permitir un análisis de su función y de su papel como educador.

Supuestos teóricos para la planeación de la educación de adultos en zonas rurales*

Introducción

Fuimos enfrentados recientemente a la oportunidad y al reto de proponer un modelo de educación rural en una región de México. Por primera vez se plantea en nuestro país a la población rural como sujeto específico de una actividad. Se abre la oportunidad —dentro de grandes restricciones— para dejar de hacer "adaptaciones" de modelos educativos nacionales a poblaciones campesinas y, en cambio, diseñar una actividad educativa a partir de las características y de las necesidades de los pobladores de estas zonas.

Quienes asumimos este reto nos enfrentamos ante él provistos de un bagaje previo que se construyó en torno a dos ejes: a) una visión crítica del desarrollo de los programas educativos institucionales destinados al medio rural y, específicamente, de sus efectos y sus resultados, y b) un conjunto de aprendizajes derivados de experiencias educativas realizadas a nivel micro, fundamentalmente inspiradas en la educación popular en medios rurales.

A continuación intentamos describir la forma como abordamos, con tal bagaje, la planeación de un modelo de educación rural que recién comienza a llevarse a la práctica. Enfatizamos en dicha fase de planeación lo que se refiere a la educación no formal de adultos por ser éste el tema que nos ocupa, si bien cabe señalar que el proyecto abarca todos los grupos de edad y las modalidades formal, no formal e informal del trabajo educativo.

* Este trabajo apareció publicado en: *Educación básica para adultos. Experiencias y prospectiva en México*, tomo II, PREDE-OEA, CREFAL, Pátzcuaro, México, 1987, pp. 155-178.

Educación rural. Un planteamiento

Sistematizaremos nuestra propuesta procurando hacer explícitos los supuestos que la fundamentan.

A. El trabajo educativo no puede ser neutro

Todo trabajo en el campo de la educación sirve preferentemente a los intereses de un determinado grupo o sector de la sociedad. Por tanto, antes de intentar la formulación de una propuesta, es necesario hacer explícita una opción fundamental de servicio a los intereses de un sector social específico. Esta opción dará coherencia a una propuesta, y se convertirá en un parámetro fundamental de valoración de sus partes y de evaluación del proceso que desata y de los resultados que alcanza.

Hay dos supuestos implícitos en la afirmación "Optamos por servir a los intereses de la clase campesina"; ambos, sin duda, discutibles. El primero se refiere al término *clase campesina*. No consideramos pertinente introducirnos en el debate teórico en torno a este tema. Baste sólo con señalar que caracterizamos al campesinado como clase, o como fracción de la clase trabajadora, en la medida en que se trata de un vasto grupo social que se encuentra sometido a mecanismos específicos de explotación y de extracción del excedente por la vía tanto del mercado de productos como del mercado de trabajo,[1] y también en la medida en que ha demostrado tener formas propias de lucha organizada, diferentes totalmente a las del proletariado urbano.[2] Optar por los intereses de la clase campesina —independientemente de la existencia o no de acuerdo sobre el término con el que se le designa— significa comprometerse con la defensa de sus fuentes de creación de riqueza y con la lucha en contra de los mecanismos de extracción de excedente a que se encuentra sometida. Significa también el respeto a sus formas organizativas, que no siempre son visibles y que deben ser descubiertas en la acción concreta por la defensa de sus intereses comunes.

El otro supuesto implícito en la opción, tal y como la hemos definido, es mucho más delicado, pues se refiere al hecho de que, al parecer, conocemos cuáles son los intereses de la clase campesina. El debate en torno a este punto es muy acalorado, y las posiciones son poco claras a nivel teórico. No obstante, formulamos algunas hipótesis de trabajo al respecto, que, si bien como tales admiten ser cuestionadas, cumplen también una función normativa en el desarrollo de la propuesta educativa.

Corriendo conscientemente el riesgo de la sobresimplificación, planteamos la hipótesis central de que el campesinado lucha por reproducirse como tal. Si es cierto esto, entonces una propuesta educativa que por opción se pone del lado del campesinado debe proponerse el *fortalecimiento*, con todo el dinamismo que este término implica, de la economía, la sociedad y la cultura campesinas.

[1] El campesinado mexicano se enfrenta cada vez más a la necesidad de vender temporalmente su fuerza de trabajo para complementar el exiguo ingreso familiar que —fundamentalmente debido a las relaciones desiguales de intercambio— cada vez menos puede derivarse en su totalidad del trabajo de la tierra (cfr. Montañez y Aburto, 1979).

[2] El campesinado defiende su tierra y sus relaciones de intercambio en forma prioritaria. Sus formas organizativas se desarrollan a partir de formas tradicionales de organización comunal. Sus mecanismos de presión ante la burguesía agraria y ante el Estado rara vez se equiparan a los que emplea el proletariado. Tienden a centrarse más en la sustracción del producto del mercado y en el rechazo de formas organizativas o servicios impuestos.

La "forma de vida campesina", englobando en esta frase su economía, su sociedad y su cultura, y reconociendo la existencia de diversidades importantes al interior del campesinado, se caracteriza, entre otras cosas, por los siguientes rasgos:

1) La unidad campesina de producción y consumo es *la familia*. El campesinado valora, por encima de muchas otras cosas, su autonomía de decisión, como unidad familiar, sobre la actividad económica que realiza y sobre el destino de sus frutos. Por esta característica, el campesinado prefiere producir lo que consume, pues esto garantiza mayor autonomía respecto a la sociedad más amplia. Por otra parte, el campesinado tiende a resistirse a los intentos de colectivización agrícola que lo sustraen de la posibilidad de decidir sobre el uso de aspectos del proceso productivo. Y sin querer con esto desconocer el valor de las organizaciones cooperativas para la compra y venta de insumos y productos, conviene señalar que la familia campesina aparece constantemente defendiendo el espacio de autonomía en torno a las decisiones respecto a la asignación y al uso de sus recursos.
2) La unidad económica familiar, si bien es la célula básica sobre la que descansa la producción campesina, sólo puede entenderse inserta en una *comunidad* que proporciona unidad social y cultural a conjuntos más o menos numerosos, más o menos homogéneos de familias campesinas. La comunidad cumple también funciones económicas y civiles sin las cuales las unidades económicas familiares no podrían sobrevivir. La comunidad es para el campesinado el grupo primario de referencia.
3) El campesinado se caracteriza por la diversificación de sus actividades económicas. Como una estrategia de defensa ante las incertidumbres de carácter económico, el campesinado ha optado por reducir sus riesgos diversificándose. Así, el campesino rara vez es monocultor. Tampoco es sólo agricultor: cría animales domésticos, produce artesanías, a menudo tiene un oficio que le permite ofrecer bienes y servicios a la comunidad y, cuando tiene que hacerlo, es también vendedor de su fuerza de trabajo.

   Cualquier programa de desarrollo rural que ignore la realidad de la diversificación de la actividad económica campesina o que quiera sustituirla por la especialización, deviene en la "descampesinización" o en el fracaso.
4) Las unidades económicas familiares toman sus decisiones productivas sobre la base de optimización de su único recurso abundante: la mano de obra familiar. Todo proyecto que pretenda fortalecer la "forma de vida campesina" debe proponerse asegurar el pleno empleo de la mano de obra familiar.

Podríamos ampliarnos en la caracterización económica, social y cultural del campesinado. Hemos querido, sin embargo, resaltar las características anteriores porque nos parecen las más relacionadas a sus intereses de clase y las que menos variantes presentan subculturalmente. La identificación de las características de sectores específicos de campesinos es una tarea que se propone nuestro planteamiento en su aspecto operativo.

Para contar con elementos que nos permitieran operacionalizar este supuesto, tomamos las siguientes medidas:

1) Seleccionamos zonas donde predominan los pequeños productores agrícolas y pecuarios y las pequeñas comunidades dispersas; aunque entre sí, las seis zonas seleccionadas tienen grandes diferencias respecto a sus características geográficas, ecológicas y productivas.
2) Procuramos identificar en cada una de las seis microrregiones las fuentes de extracción de excedente, las estrategias económicas de las unidades familiares, las formas de vida comunitaria, las organizaciones campesinas existentes y las manifestaciones culturales más sobresalientes.
3) Asumimos este diagnóstico como hipótesis de trabajo que deberá confirmarse y enriquecerse mediante mecanismos participativos una vez iniciado el proceso.

B. La educación es una variable condicionada por factores de naturaleza estructural e histórica y, más concretamente, por las posibilidades reales de transformación económica, productiva y relacional

Más que un supuesto, se trata de una premisa. En efecto, el desarrollo teórico e instrumental de la educación de adultos en América Latina puede ser leído desde la perspectiva de una búsqueda de sentido y especificidad. Desde la constatación teórica de que la educación de adultos no puede ser considerada como variable independiente de los procesos de desarrollo o transformación, y de que el analfabetismo y la falta de acceso a la educación básica tienen que ser entendidos como síntoma y consecuencia de factores de naturaleza estructural y no como causa del atraso, la educación de adultos como disciplina se encuentra desarmada, y busca respuestas teóricas y prácticas a la naturaleza y especificidad de su rol. No parece demasiado aventurado afirmar que la educación de adultos como campo específico del saber educativo participa de la crisis paradigmática de la ciencia educativa en general, aunque la refleja en forma particular. Más que en otros campos, la educación de adultos se enfrenta ante una crisis de significado.

No amerita la afirmación anterior un amplio desarrollo para fundamentarla. Basta simplemente hacer referencia a algunas constataciones claras respecto a sus resultados:

1) La incapacidad de los programas de alfabetización de lograr que se conserve el alfabetismo en el caso de los neoalfabetos en medios rurales, y el fracaso de los programas de postalfabetización (cfr. por ejemplo ERRAG, 1980). Junto con esto, la impotencia de los alfabetos para transformar, por el hecho de ser alfabefos, las condiciones socioeconómicas que determinan sus niveles de productividad y de vida (cfr. Schmelkes, 1972: 279-281).
2) Las dificultades para crear una efectiva demanda social por educación básica de adultos en las zonas rurales de nuestros países. En efecto, la educación básica no es una necesidad sentida por los habitantes del campo, ni siquiera cuando ofrece acreditación. Los programas de educación básica de adultos se enfrentan a la necesidad de crear demanda, con

poco éxito, de un servicio no percibido como necesario. Esto repercute, desde luego, en la cobertura de los programas, pero también en altos niveles de deserción de los adultos de estos programas (cfr. por ejemplo Sirvent y Vergara, 1981: 175). En el mejor de los casos, estos programas tienen un claro efecto selectivo, y a menudo consiguen sólo expulsar a los adultos escolarizados de la zona rural.

3) La demostrada ausencia de una relación clara entre los programas de educación técnica de adultos campesinos y los niveles de productividad. Menos clara aún es la relación entre los programas de educación técnica y los niveles de ingreso de las familias campesinas (cfr. Drivel, 1981: 214-15; y Figueroa y Bolinger, 1985: 113-123).

Los programas de educación de adultos, trátese de educación básica, de alfabetización, de extensión agrícola o de capacitación administrativa, han demostrado reiteradamente su incapacidad de provocar transformaciones importantes en los medios rurales de nuestros países. Inclusive sus efectos a nivel individual han sido limitados.

Lo anterior tiene una explicación teórica que no es el caso aquí exponer. Interesa, sin embargo, resaltar que, a pesar de la evidencia empírica al respecto, y de la fundamentación teórica de la misma, la educación institucional de adultos en el medio rural sigue aduciendo, a nivel discursivo, su impacto transformador. Las evidencias previas de fracaso han conducido a plantear estrategias distintas que promueven, justamente, un mayor impacto. Así, se plantea ya en 1970 la educación funcional, que propone la inscripción de las actividades de educación de adultos, de manera preferente, en las zonas vinculadas a la implantación de programas económicos derivados de planes de desarrollo (cfr. Chaparro, 1978: 167). Algo similar sucede con la estrategia de desarrollo rural integral donde las actividades educativas son concebidas como variables intervinientes en un proceso de desarrollo global de una determinada región. Estas estrategias, sin embargo, también han demostrado limitaciones.

Consideramos que un enfoque más certero es el que asume la realidad de que la actividad educativa con adultos rurales se encuentra condicionada por las *posibilidades de transformación* del nivel de vida y, por tanto, de las relaciones de intercambio a niveles microrregionales.

Congruentes con esta concepción, nuestro primer paso en la formación de los proyectos consiste en conocer los condicionamientos de la actividad educativa a nivel local; en otras palabras, la primera pregunta que nos planteamos no es la de los contenidos a transmitir, sino la de *qué se puede transformar*.

En este contexto, es necesario distinguir entre dos tipos de condicionamientos:

Los objetivos

Los condicionamientos objetivos de la actividad educativa están relacionados fundamentalmente con los siguientes aspectos:

a) Las condiciones productivas (no sólo las agrícolas, sino todas las que intervienen en la diversidad de actividades económicas de la familia campesina). Las preguntas aquí son: ¿Puede aumentar la producción en volumen o rendimiento? ¿Es posible reducir sus costos,

obteniendo rendimientos similares? ¿Se puede agregar valor al producto, transformándolo localmente? A estas preguntas es importante añadir una más: ¿Qué repercusiones previsibles tendrá el aumento en producción o productividad sobre el ingreso real de la familia campesina?[3]

b) Los recursos naturales no explotados o explotados en forma irracional. ¿Puede obtenerse mayor provecho económico de la explotación racional de estos recursos?
c) Las relaciones de intercambio. ¿Pueden eliminarse o atenuarse los efectos de los mecanismos de extracción de valor?
d) El acceso a servicios infraestructurales y sociales básicos. ¿Puede ampliarse el acceso y mejorar la calidad de estos servicios?
e) Los impulsos hacia la transformación. Definidos los campos anteriores, ¿cuáles son las posibles fuentes externas que pueden hacer posible el inicio de un proceso consciente de transformación? ¿Cuáles son las internas, o dicho de otra forma, en qué terrenos puede iniciarse la acción de transformación sin la necesidad de un impulso externo? ¿Cómo se da la correlación de fuerzas entre los que se beneficiarían por la transformación y los que se verían perjudicados por la misma?

Los subjetivos

Estos condicionamientos son tan o más importantes que los anteriores, aunque a menudo son ignorados por los programas de educación de adultos. Una acción transformadora eficaz supone la coincidencia entre las condiciones subjetivas y las objetivas. Por otra parte, son los condicionamientos subjetivos los que fundamentalmente representan el objeto de la acción educativa. Entre los diversos condicionamientos subjetivos, identificamos los siguientes:

a) ¿Qué tan sentida es la necesidad de transformar? ¿Qué historia colectiva —qué grado de acumulación de lucha— tiene el grupo en sus esfuerzos previos de transformación?
b) ¿Cuál es el grado de constitución del sujeto social colectivo que enfrentará la transformación?
c) ¿Cuál es el acervo básico de este grupo social en lo relativo a conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes? ¿Pueden identificarse en éstos vacíos o lagunas importantes? ¿Son percibidos como tales por los individuos o el grupo?

Las respuestas a las preguntas relativas a los condicionamientos objetivos proporcionan los lineamientos de lo que es posible transformar. Esto constituye, desde nuestra concepción, el paso sin el cual no es viable una acción educativa con adultos campesinos. Es lo que permite iniciar el trabajo

[3] Contrariamente a lo que muchas veces se supone, el aumento de la productividad agrícola no siempre trae consigo un aumento en los ingresos netos de la familia campesina. Esto se ve muy claro en el caso en que la compra de nuevos insumos tiene que hacerse con crédito, lo cual fuerza al campesino a vender lo que antes guardaba para autoconsumir. Más adelante tendrá que comprar el producto a un precio superior. Desde el punto de vista del ingreso neto del campesino, en este caso resultó contraproducente el aumento de la productividad.

educativo. Pero son las respuestas al segundo conjunto de preguntas, relativas a los condicionamientos subjetivos, las que nos indican *el qué* de nuestro programa educativo.

La hipótesis metodológica que se deriva de este supuesto sostiene que la actividad educativa debe centrarse en los condicionamientos subjetivos como actividad preparatoria al inicio de un proceso transformador participativo *que sea factible*. Sostiene además que el propio proceso de transformación deberá convertirse en hecho educativo, y que esto es posible en la medida en que la actividad educativa se proponga intencionalmente convertirlo en objeto permanente de reflexión. Por último, sostiene que es el proceso mismo de transformación el que genera demandas vinculadas a la acción educativa.

En el diagnóstico inicial que elaboramos para la planeación de la propuesta obtuvimos información preliminar respecto a los condicionamientos tanto objetivos como subjetivos de las diversas regiones seleccionadas. Parecen ser suficientes, sin embargo, para que el agente educativo comunitario las concretice a nivel local, y se dé comienzo a una actividad de macroplaneación. Esto nos lleva al tercer supuesto, que describimos brevemente a continuación.

C. La educación de adultos no puede tener características masivas si lo que persigue es ser eficiente, útil y relevante al grupo de adultos beneficiarios

Si el supuesto que desarrollamos en el punto anterior es cierto, debemos admitir que la fuerza de la actividad educativa para afectar los procesos de transformación rural estará en función de las características socioeconómicas, políticas y culturales del contexto en que se inserte. En otras palabras, serán las posibilidades reales de transformación y las oportunidades para aprovecharlas las que definan el potencial de la acción educativa.

Una investigación recientemente concluida, realizada en 13 regiones de cuatro países de América Latina, cuatro de ellas en México (cfr. Figueroa y Bolinger, 1985), se propuso indagar sobre el papel del contexto en las relaciones entre educación y productividad agrícola, y en las relaciones entre educación e ingreso campesino. El análisis de la información se realizó por región, y una vez concluido este análisis se procedió a realizar comparaciones interregionales. La conclusión a la que se llegó en todos los países es que la relación entre educación y estas variables dependientes no se encuentra teóricamente determinada. Encontramos fuertes diferencias en la relación de estas variables en los diversos contextos estudiados. Una buena parte de estas diferencias se explica por las características y la calidad de la actividad educativa considerada (formal, no formal e informal). Sobre este punto volveremos más adelante. Pero otra fuente explicativa se encuentra en las características del contexto mismo. Es interesante notar que si el enfoque de análisis en este estudio no hubiera sido regional, o si el estudio se hubiera centrado en una sola región, hubiéramos llegado a conclusiones generales muy distorsionadas sobre la naturaleza de las relaciones entre educación, productividad e ingreso.

Fundamentalmente, entonces, en los resultados de este estudio, así como en los supuestos anteriores, nos pronunciamos abiertamente por un modelo de educación de adultos en el medio rural que parta del contexto al programa, y no del programa al contexto, como usualmente sucede en los esfuerzos de planeación educativa que admiten cierta flexibilidad en la educación rural de adultos.

Este supuesto asume la complejidad connatural al trabajo educativo con adultos campesinos. Y, como consecuencia, asume también los riesgos de dificultar su institucionalización y de entorpecer su mayor cobertura. Estos riesgos, sin embargo, son asumidos conscientemente. El estado actual del saber en el campo de la educación de adultos en medios rurales nos conduce a valorar la conveniencia de privilegiar la generación de programas educativos a partir de las realidades regionales y de sus posibilidades de transformación. Mientras tanto, los programas masivos de educación de adultos podrán funcionar como banco de recursos que abonen a una experiencia más integral de educación para la transformación.

En nuestra propuesta, este supuesto se traduce en la ausencia de un planteamiento programático o curricular y en el desarrollo de una metodología de trabajo que permita a los agentes educativos generar los programas adecuados a las realidades locales, sobre la base de algunas hipótesis de realidad derivadas del diagnóstico.

D. La educación destinada a adultos campesinos debe ser de alta calidad para lograr los propósitos anteriores

Podría parecer prescindible el planteamiento de este supuesto tan obvio. Sin embargo, pareciera haber bases para suponer que las grandes deficiencias cualitativas de la educación destinada al medio rural no han sido suficientemente estudiadas, y que el análisis de sus resultados, al ignorar el problema cualitativo, en ocasiones conduce a planteamientos nihilistas sobre el quehacer educativo en el campo, y a versiones apresuradas sobre su impotencia.

Lo que parece quizá urgente es dotar de contenidos al término "calidad". Dentro de la concepción de educación de adultos que hemos venido manejando, el término calidad pareciera referirse, al menos, a los siguientes aspectos:

1) **Calidad distributiva**
La importancia de considerar este criterio cualitativo obedece al hecho de que la realidad socioeconómica es heterogénea al interior de una región. Un único proyecto productivo o educativo por ejemplo, ante una realidad heterogénea, tiene como resultado un efecto selectivo. Detrás de todo proyecto de transformación existe una concepción de productor. Quienes se benefician más de un proyecto son quienes poseen las características supuestas en su planteamiento. Un programa educativo con carácter distributivo tiene en la mira no sólo el logro igualitario del servicio que se ofrece (educar a todos por igual), sino, sobre todo, la calidad igualitaria de los resultados de la actividad educativa. De esta forma, no basta con ofrecer un servicio igual a grupos que de antemano son desiguales para obtener resultados semejantes. El principio de calidad distributiva supone, de antemano, ofrecer más a los que menos tienen. Supone también la necesidad de diversificarse microrregionalmente, en función de las posibilidades reales de transformación de los niveles de vida y de las relaciones de intercambio de los diferentes sectores que integran el grupo campesino.

2) **Respeto y fortalecimiento cultural**

Las comunidades rurales reproducen y recrean su cultura a través de procesos educativos propios. A los ojos occidentales, dichos procesos no son sistemáticos ni intencionales. En las palabras de Aguirre Beltrán, refiriéndose a las comunidades indígenas, el énfasis está en el aprendizaje más que en la enseñanza, y el aprendizaje es incidental (cfr. Aguirre Beltrán, 1973: 11-12). Un análisis cuidadoso de los procesos educativos de socialización entre los sectores campesinos nos indica, sin embargo, que lo que caracteriza los procesos educativos propios de estos grupos es su informalidad, en la connotación metodológica del término. No están desprovistos, sin embargo, de una congruencia lógica con la totalidad cultural de estos grupos. La resultante es el campesino como un ser culto: culto porque conoce su cultura, sobrevive en ella y aporta a su transformación. Esto se da como resultado de los procesos educativos propios y, más aún, a pesar de la presencia de los servicios educativos institucionalizados.

Pero ningún grupo cultural campesino es estático. La cultura campesina es dinámica por varios motivos y, entre ellos, uno de los más importantes es el de su necesidad de interrelación con una sociedad más amplia que genera decisiones que afectan al sector rural. La cultura se recrea a partir de las acciones transformadoras: de sí mismo, de la realidad natural, de la realidad social. Cuando este proceso de re-creación cultural se da como resultado de una acción colectiva, se genera una educación autogestada. Lo que interesa, sin embargo, es que los grupos campesinos tengan la capacidad de dotar a este proceso educativo de elementos de intencionalidad para que se derive el mejor provecho. Es así como se potencia el aprendizaje colectivo. Volver intencional un proceso de educación autogestada significa, entre otras cosas, sistematizar y reforzar los aprendizajes colectivos para la evaluación y planeación de nuevos momentos en el esfuerzo transformador; descubrir las deficiencias en el terreno de los conocimientos y las habilidades que el propio proceso de transformación va requiriendo; socializar el aprendizaje entre dirigentes y bases de la organización campesina; fortalecer los procesos participativos y democráticos al interior de la organización; en otras palabras, asegurar la apropiación colectiva de una cultura en continuo proceso de recreación cultural.

El respeto y fortalecimiento de la cultura dinámica campesina deben partir del respeto y fortalecimiento de sus propios procesos educativos, dotando a los procesos informales de elementos de intencionalidad.

3) **Respeto a la condición de adulto**

A pesar de que sabemos muy poco respecto a la forma en que aprende un adulto, es un hecho que un buen número de programas de educación de adultos se fundamenta en principios pedagógicos derivados de teorías de desarrollo del niño, y que en el caso de algunos programas de extensión agrícola no parecen basarse en principio pedagógico alguno. En muchos de estos casos, no se trata de programas de educación de adultos, sino de instancias de transmisión de información técnica.

Los pocos indicios que tenemos respecto a la forma en que aprenden los adultos refuerzan, por un lado, los supuestos anteriores, pero por otro, establecen una serie de parámetros contra los cuales evaluar nuestra metodología educativa. Entre ellos conviene resaltar los siguientes:

- El adulto, a diferencia del niño, tiene una experiencia previa que constituye el punto de partida de toda acción educativa. Ningún elemento nuevo de aprendizaje tendrá sentido si no lo adquiere en el contexto de su acervo acumulado de conocimientos sobre sí mismo, sobre su cultura, sobre la naturaleza y sobre su sociedad, y de las habilidades y destrezas que ha puesto en práctica para la transformación de estas realidades. Esto no significa que todo nuevo aprendizaje debe ser *integrado* a su estructura mental previa. Hay aprendizajes que implican un cambio cualitativo de dicha estructura. Pero el punto de partida siempre debe estar constituido por este acervo previo, y los saltos cualitativos sólo ocurren cuando suponen experiencias cualitativas distintas.
- El adulto campesino vive continuamente ante la incertidumbre fundamental de las posibilidades de sobrevivir. Por lo mismo, enfrenta los riesgos de los cambios en el qué y en el cómo producir de forma racional y cautelosa. No adopta las ideas que le vienen de fuera, sino que, si les otorga credibilidad, las experimenta y las adapta (cfr. Figueroa y Bolinger, 1985: 16), e introduce en el proceso de adaptación elementos de su propia experiencia previa y de su creatividad. Un programa educativo que pretenda preparar para la introducción de modificaciones en el uso de nuevos insumos productivos, o de nuevos satisfactores, debe reconocer esta forma de enfrentamiento al riesgo, promover los procesos experimentales y propiciar el aprendizaje y la creatividad que se derivan de los mismos.
- Otros autores han estudiado las formas culturales campesinas de comprender su realidad. J. Bosco Pinto (cfr. Pinto, 1981: 269), por ejemplo, ha llamado la atención sobre la dificultad de percibir las relaciones desiguales con el mundo exterior, por el hecho de que los mecanismos de explotación son impersonales. De la misma manera ha hecho referencia a la predominancia de lo concreto en la mentalidad campesina, derivada del trabajo eminentemente manual sobre la naturaleza. Los psicólogos culturalistas (cfr. por ejemplo Cole y Scribner, 1974; y Luvia, 1978), por su parte, han realizado interesantes estudios que demuestran que las estructuras mentales se adaptan a las exigencias del medio. La escuela rusa, por ejemplo, ha indagado sobre las diferencias en los procesos de pensamiento entre campesinos de idéntico origen que trabajan en forma individual o colectiva. Estos antecedentes, además de señalarnos que el campo de los estilos de aprendizaje del adulto campesino debe ser profundizado a través de investigación básica, nos señalan la necesidad de esforzarnos por derivar nuestras metodologías de trabajo de las formas específicas de acceso al

conocimiento de los campesinos con los cuales trabajamos. Así, por ejemplo, los procesos de abstracción parecen darse de forma diferente entre los campesinos que entre los habitantes de zonas urbanas. De esta manera, los refranes cobran mayor importancia, y el cuestionamiento de las causalidades atribuidas a determinados fenómenos sólo puede lograrse mediante la reflexión en torno a posibles causas alternativas de múltiples fenómenos similares (por ejemplo, las causas de la enfermedad) (cfr. Bunch, 1987: 277-290) y, mejor aún, mediante la constatación empírica de la causa del fenómeno. El campesino aprende mejor haciendo que escuchando. Esto se relaciona con el hecho de que el lenguaje oral difícilmente puede ser sustituido por el lenguaje escrito o simbólico como fuente principal de comunicación educativa.

- Por la importancia que cobra la comunidad en la vida de la familla, el aprendizaje debe ser colectivo. Cualquier programa educativo que pretenda la transformación de los niveles de vida, sobre todo en lo relativo a acceso a servicios, uso de insumos agrícolas, construcción de satisfactores básicos, etc., encontrará fuertes resistencias si no logra generar una masa crítica al interior de la comunidad que logre interaccionar dialécticamente con intensidad suficiente con las fuerzas comunitarias que pugnan por mantener las cosas como están (cfr. Bunch, 1982: 68-88). Esta masa crítica sólo se logra cuando el sujeto del aprendizaje no es el individuo, sino la colectividad.

Por tanto, el respeto a la condición del adulto campesino implica, desde el punto de vista de la calidad del servicio ofrecido, el reconocimiento y aprovechamiento de las formas y estilos de aprendizaje propios de cada grupo particular, y la flexibilidad del programa para insertarse creativamente en esta realidad tan poco conocida.

4) **La eficiencia**

No podemos terminar un apartado sobre calidad educativa sin hablar de eficiencia, que desde nuestra perspectiva debe ser concebida como condición de eficacia.

Por eficiencia en un programa como el que nos ha correspondido concebir entendemos:

a) Claridad en lo que corresponde hacer a los campesinos, a los educandos, a los miembros de los equipos centrales y a otras agencias paralelas.
b) Formulación adecuada de metas y plazos.
c) Cumplimiento riguroso de metas y plazos por parte del equipo central y de los educadores.
d) Realización de las tareas en el menor tiempo posible y con el menor costo.

Al respecto, conviene señalar al menos tres de las funciones que la educación de adultos debe cumplir y en las que debe haber eficiencia:

a) Informar. Una tarea permanente de la educación de adultos en medios rurales es la de proporcionar información relevante al objetivo de transformación. Las exigencias del proceso sobre esta realidad pueden definirse con relativa claridad al inicio, pero tenderán a cambiar y a complejizarse en la medida en que avance dicho proceso. La capacidad de la agencia central de funcionar como banco de información, y la eficiencia del educador para acceder o, mejor aún, facilitar o canalizar el acceso y para traducir dicha información, tienen un carácter central en el proceso de educación de adultos.
b) Promover la acción organizada. El mero trabajo preparatorio sobre los condicionamientos subjetivos no conduce automáticamente a la acción organizada para transformar las condiciones objetivas. Por eso, un importante papel del programa educativo, y del educador en particular, es el de despertar el entusiasmo (cfr. Bunch, 1982: 23-26), el de generar una mística de acción colectiva y, una vez generada, de mantenerla y enriquecerla. Hay aquí implícitos objetivos de carácter afectivo de los que sabemos muy poco cómo manejarlos. Parece que puede afirmarse, sin embargo, que el entusiasmo se mantiene en la medida que se logren resultados efectivos inmediatos. Lo que importa, entonces, es comenzar la acción organizada con un objetivo factible e involucrar al grupo desde el comienzo en el desarrollo de las acciones conducentes a las metas. Los logros deben sentirse como propios.
c) Vincular a los grupos campesinos con otros grupos de la comunidad, de la región o de otras regiones, así como con agencias e instituciones cuyos proyectos puedan insertarse en el proceso definido de transformación. Lo primero colabora a mantener el entusiasmo y, sobre todo, a sentar las bases para una acción regional vinculada, mientras que lo segundo sienta las bases para generar un proceso de apropiación, del que hablaremos enseguida.

La eficiencia en el cumplimiento de estas funciones fundamentales de la educación de adultos en un proceso de transformación es, pues, esencial para su ulterior eficacia.

E. La educación de adultos debe ser participativa y debe tender hacia la generación de procesos de apropiación

El término participación es manejado en nuestro medio como un término muy ambiguo o, mejor dicho, vacío de contenido. El Estado lo ha incorporado a su discurso de planificación, arrastrando estas imprecisiones. Esto ha conducido en más de una ocasión a que se considere cubierto el aspecto participativo de la planificación cuando se logra cumplir con el requisito de hacer una consulta popular.

El concepto de participación que aquí manejamos tiene un contenido más específico. Se refiere concretamente al grado en que un grupo poblacional o geográfico determinado es capaz de imprimir sus intereses y su cultura en los programas que le afectan.

Entender así la participación es afirmar que los programas de transformación en el medio rural que pueden ser considerados como verdaderamente participativos son aquéllos cuya definición, proceso, rumbo y resultados responden a los intereses del grupo de población mayoritaria. Desde los programas educativos, esta definición supone sustentar no solamente la metodología de la educación de adultos, sino sus propios contenidos a través del diálogo, que toma como referente específico la experiencia y la cultura del educando como grupo social.

Si lo anterior se logra —y se debe entender su logro como un proceso gradual—, la participación campesina en el programa educativo destinado a reforzar el proceso de transformación será también real. Es necesario tender a que sea el grupo de campesinos el que articule sus demandas educativas, con lo que su respuesta al servicio y la vigilancia del mismo estarán aseguradas. Sin duda, el grupo de campesinos debe gradualmente convertirse en el gestor, demandante y vigilante de los programas educativos que se ofrecen en una región determinada.

En efecto, no por ser institucionalizada está condenada la educación de adultos a ser dominante y reproductora y, consecuentemente, antipopular. Apoyados en algunas experiencias tanto propias como ajenas, planteamos que la educación institucionalizada puede llegar a servir a los intereses de los sectores populares en la medida en que es apropiada por un sujeto colectivo popular.

Precisemos más esta hipótesis. Por apropiación entendemos el proceso por medio del cual el sujeto colectivo beneficiario del servicio educativo logra en efecto usufructuar dicho servicio en respuesta a sus intereses. Este proceso supone un avance de la fuerza del grupo campesino en la interacción dialéctica entre servicio y grupo, hasta que sea la primera la fuerza dominante.

Tuvimos la oportunidad de iniciar una experiencia tendiente a la apropiación de la escuela rural básica formal por parte de 10 comunidades rurales (cfr. Rodríguez y Schmelkes, 1982). Decimos iniciar porque dicho proceso supone una serie de etapas que, por la interrupción de la experiencia, no pudieron ser aprobadas. No obstante, parece interesante aquí referirnos brevemente a la experiencia, pues resulta iluminadora de la tendencia que parecen indicar sus resultados preliminares.

El proyecto al que nos referimos tuvo el propósito explícito de iniciar una serie de acciones tendientes a una mayor vinculación entre escuela y comunidad rural, y entre comunidad y escuela. En el fondo, sin embargo, el proyecto pretendía convertir la actual vigilancia por parte de las comunidades rurales sobre la escuela no sólo en una vigilancia activa sino en una verdadera fuerza de presión sobre la escuela y su quehacer en el contexto específico. Así, se procuró fortalecer la organización de padres de familia desde varios puntos de vista: el conocimiento de sus derechos y obligaciones respecto a la escuela, el conocimiento de los órganos escolares que representan a la comunidad y sus funciones, la información sobre los objetivos y funciones de la escuela y sobre los objetivos mismos del proceso de enseñanza-aprendizaje en cada uno de los grados escolares. Mediante una metodología dialógica y reflexivo-activa, se procuró elevar los niveles de conciencia respecto al papel de la organización comunitaria sobre las decisiones y el funcionamiento escolar. En algunas escuelas hubo ocasión de trabajar primero en paralelo y después en relación con los maestros, con quienes el objetivo a lograr era el mismo: el reconocimiento del peso que debe tener la comunidad organizada sobre la actividad escolar (funcionamiento, objetivos, actividades e, incluso, contenidos).

En la escuela donde el eje de la actividad estuvo centrado en torno a la organización de padres de familia, los resultados fueron muy interesantes. Los padres, en grupo, lograron hacer un excelente perfil de sus necesidades educativas (de aquello que sus hijos debían aprender en la escuela que resultara útil a la familia campesina como un todo) y, como contrapartida, un cuidadoso diagnóstico del actual funcionamiento de la institución escolar que les ofrecía el servicio. Dicho diagnóstico pudo traducirse en un plan de trabajo de la comunidad organizada con relación a la escuela. El plan contaba con sus objetivos generales, pero también con sus metas parciales y sus etapas. Sin embargo, en este caso, la escuela (el director y el grupo de maestros) se cerró como bloque ante sus demandas, y obtuvieron para ello el claro apoyo del supervisor de la zona. La gravedad del conflicto limitó las posibilidades de diálogo y condujo a una frustración, al menos momentánea.

En las escuelas donde se trabajó únicamente con los maestros se obtuvieron resultados en cambios de actitud del personal docente ante la realidad de la comunidad donde trabajaban, e inclusive en el desarrollo de actividades novedosas que involucraron de una forma creativa y activa a miembros de la comunidad en el proceso mismo de enseñanza-aprendizaje, tanto dentro del aula como en el hogar. Sin embargo, y a pesar de estas interesantes modificaciones, la relación maestro-campesino, en relación de desigualdad, se mantuvo a lo largo de la experiencia.

Los mejores resultados se obtuvieron en la escuela en la que el trabajo se desarrolló de manera paralela entre padres y maestros. En este caso se estableció una relación dialéctica enriquecedora y productiva, que repercutió en importantes transformaciones tanto en el funcionamiento de la escuela como en la propia comunidad.

Esta experiencia, junto con otras parecidas desarrolladas en otros países, nos conduce a apoyar nuestra hipótesis inicial en el sentido de que la educación institucionalizada puede convertirse en educación popular en la medida en que es apropiada por un sujeto colectivo.

Algo similar puede plantearse en el terreno de la educación formal de adultos campesinos. Aunque tratándose de educación institucionalizada no conocemos experiencias que intencionalmente se hayan propuesto desatar un proceso de apropiación, es necesario decir que tendencias similares a la anterior se observan ahí donde existen organizaciones campesinas fuertes, respecto al servicio del crédito o de la extensión agrícola. Hemos podido comprobar que dichas organizaciones actúan como verdaderas fuerzas de presión sobre, al menos, la modalidad, el estilo y la eficacia con la que se ofrecen los servicios de extensión, si bien no sobre su contenido y menos aún sobre la estructura que lo determina. No obstante, tal comprobación nos da bases para suponer que un proceso similar puede darse con relación a los servicios de asistencia técnica y de capacitación campesina.

Un proceso de apropiación supone el continuo manejo de una contradicción: entre los intereses del Estado representados por el servicio que se ofrece y los intereses campesinos. Para que dicho manejo sea viable, se supone una correlación de fuerzas cada vez más favorable, lo que a su vez implica una correcta planeación estratégica y táctica.

F. La realidad del medio rural es un todo. No debemos trasplantar al medio de la acción nuestras barreras disciplinarias

Las barreras disciplinarias entre las armas de la ciencia educativa pierden sentido en el terreno de lo concreto de los procesos de desarrollo rural. Existen claras indicaciones verificadas tanto por estudios evaluativos como de corte antropológico y psicológico, que se orientan a afirmar que el habitante del campo percibe su mundo como un todo.

Lo mismo se aplica respecto a las diferencias metodológicas entre la educación formal, no formal y la informal. Esta atomización artificial del proceso educativo adquiere toda su gravedad cuando caemos en la cuenta de que cada tipo y modalidad educativa es conducida por agentes distintos, que dependen de organismos con políticas y criterios propios. La articulación en el terreno microrregional de las diferentes formas y modalidades de educar en el medio rural se convierten en un desafío casi imposible de enfrentar, sobre todo cuando dichos programas son elaborados desde el escritorio y con características homogéneas para grandes grupos poblacionales.

Romper las barreras disciplinarias y metodológicas en lo relativo a la educación rural implica revertir nuestro modelo de planeación educativa.

Esta reversión implica que las necesidades educativas deben traducirse en demandas específicas y ser procesadas a nivel regional. Dichas necesidades educativas deben partir de los procesos ya en marcha de transformación del medio rural, o bien de los proyectos de modificación de las condiciones o mejor aprovechamiento de los recursos. De esta forma, podemos decir que los contenidos estipulados para los diversos niveles de la educación formal (preescolar, primaria, secundaria) destinada a los niños del medio rural, deben estar orientados también a una mejor comprensión del medio para su transformación. Es en el ámbito de la realidad concreta donde deben aplicarse las habilidades generales que la escuela aporta. La participación de los padres de familia en las actividades escolares es una forma importante de hacer educación de adultos en el medio rural. Por otra parte, el papel de los programas de educación de adultos es el de insertarse en las actividades productivas y de satisfacción de necesidades básicas. Por su parte, la actividad educativa de las diversas agencias e instituciones que operan en el medio rural (salud, asistencia técnica, crédito, comercialización) debe integrarse también en torno a las demandas regionalmente planteadas.

Respecto al rompimiento de las barreras metodológicas, cabe decir que el grado de formalidad de la actividad educativa debe depender de los requerimientos del medio y de su población específica, y esto implica poner especial atención a los requerimientos cambiantes del proceso de transformación. Las modalidades deben plantearse bajo el supuesto de que son mutuamente reforzantes. Pero la modalidad central (que será reforzada intencionalmente por otras) debe definirse en función de su grado de idoneidad al proceso en cuestión. Así, por ejemplo, la capacitación para la organización, si bien debe ser intencionada, parece funcionar mucho mejor cuando se genera a partir del aprovechamiento de los procesos informales. La capacitación técnica, en cambio, es más sistemática y no formal. En cuanto a la capacitación administrativa, ésta requiere de procesos más formales de educación.

En el proyecto que tenemos entre manos hemos procurado articular verticalmente las propuestas de modificación educativa en los niveles preescolar, primaria, secundaria y adultos en

torno de los ejes de actividades productivas y necesidades poblacionales. En el caso de la educación escolarizada destinada a niños y adolescentes del medio rural, priorizamos la *aplicación* de los conocimientos, habilidades y destrezas previstos por los programas respectivos, la instauración de proyectos productivos o de servicio, en cada nivel o internivel, relacionados con el medio, y la estrecha vinculación con los padres de familia y los adultos de la comunidad en general, tanto en las actividades de aplicación como en los proyectos. De esta forma pretendemos relacionar la educación escolarizada con la no formal e informal de adultos. Por otra parte, la propuesta de educación de adultos hace un esfuerzo por adecuar los supuestos que aquí hemos desarrollado a las posibilidades estructurales y materiales del sistema educativo estatal y de las regiones en particular.

Reflexión final

Lo que hemos procurado plasmar en el desarrollo de este documento representa un modelo ideal, cuya función en el proyecto es principalmente inspiradora. Sin embargo, su cumplimiento, incluso mínimo, se enfrenta a varias limitantes, de las cuales dos nos parecen de especial importancia.

1) El proyecto que operacionaliza estos supuestos debe ser ejercido por los agentes educativos que actualmente laboran en las zonas rurales. Son de todos conocidas las deficiencias de estos agentes: su falta de vocación real para el trabajo con campesinos, sus escasos conocimientos sobre el campo y, más importante aún, sus erradas actitudes ante el trabajo transformador: concepción del campesino como un ser inferior, posturas paternalistas o redencionistas, apatía derivada de la frustración por la ausencia de logros significativos. A las limitaciones personales hay que añadir las estructurales, derivadas del funcionamiento del sistema educativo: nula supervisión, exceso de requerimientos administrativos, ausencia de estímulos al trabajo eficaz, dificultad de movilización intrarregional, etcétera.

   El proyecto supone un sistema de capacitación de estos agentes, que privilegia su seguimiento cercano y su intercomunicación, además de incluir algunos eventos intensivos. De la capacidad del proyecto de lograr cambios significativos —sobre todo actitudes— entre los agentes educativos en servicio en estas zonas rurales depende el éxito del proyecto. Éste es, sin duda, el reto más difícil de enfrentar.
2) La pretensión de este proyecto es trascender cuanto antes su fase piloto. El aprovechamiento de las coyunturas políticas para iniciar un proceso de transformación de la educación rural nos plantea la urgencia de trabajar a pasos veloces, con el fin de lograr la aplicación generalizada del proyecto antes de que transcurran tres años. Sin embargo, nos enfrentamos con cautela a las posibilidades de institucionalización de la propuesta, pues albergamos importantes dudas acerca de la mejor forma de enfrentar la contradicción entre dicha institucionalización y los supuestos aquí desarrollados.

Bibliografía

Aguirre Beltrán, Gonzalo (1973). *Teoría y práctica de la educación indígena*. México: SEP (Col. Sepsetentas; 64).

Bunch, Ronald (1982). *Two Ears of Corn*. Oklahoma: World Neighbors.

Cole, M. y S. Scribner (1974). *Culture and Thought: A psychological introduction*. Nueva York: John Wiley and Sons.

Chaparro, Félix (1979). "El curriculum en la educación de adultos", en *Programa Nacional de Capacitación Permanente*, México: SEP.

Educational Research Review and Advisory Group (1979). *Literacy: a State of the Art Review*. Toronto: IDRC (mimeo).

Figueroa, A. y F. Bolinger (1985). *Productividad y aprendizaje en el medio rural: informe comparativo*. Río de Janeiro: ECIEL (mimeo).

Luria, A. R. (1978). *Cognitive Development*. Cambridge: Harvard University Press

Montañez, C. y H. Aburto (1979). *Maíz: política institucional y crisis agrícola*. México: Nueva Imagen.

Orivel, Francois (1981). *The Impact of Agricultural Extension Services: a Review of the Literature*. Washington: The World Bank.

Pinto, Joao Bosco (1982). "Educación de adultos y desarrollo rural", en Carlos A. Torres (compilador), *Ensayos sobre la educación de los adultos en América Latina*, México: CEE. (Colección Estudios Educativos; 7).

Rodríguez, P. G. y S. Schmelkes (1981). *La participación de la comunidad en la escuela primaria rural: reporte final*. México: CEE (mimeo).

Schmelkes, Sylvia (1982). "La utilidad del alfabetismo en una zona rural de México", en Daniel Morales (org.). *La educación y capitalismo dependiente en América Latina*. México: Gernika.

Sirvent, C. y R. Vergara (1981). *El Sistema Nacional de Educación para Adultos: Una nueva evaluación sociológica*. México: UNAM.

Werner, D. y B. Bower (1985). *Aprendiendo a promover la salud*. México: Hesperian Foundation, CEE.

Relación de las instituciones de educación superior con programas de alfabetización, postalfabetización y educación de adultos en México*

Introducción

El presente informe es producto de un proceso combinado de recopilación, organización y análisis de información documental, así como de la realización de entrevistas con informantes clave quienes proporcionaron datos importantes relativos a la participación que han tenido las instituciones de educación superior en las acciones de alfabetización y educación de adultos en México.

Los resultados aquí proporcionados corresponden básicamente a la participación de actores sociales de algunas universidades en programas gubernamentales que se han venido impulsando en los últimos años, así como en la concepción y realización de proyectos propios de educación de adultos.

El estudio cubre fundamentalmente lo que ha sucedido durante la presente década (de los años 80 —N. del E.). Originalmente se tenía previsto registrar formas o modalidades de participación universitaria en educación de adultos durante un periodo mayor de tiempo. Sin embargo, al indagar en diversas fuentes no fue posible encontrar experiencias significativas o evidencia de acciones relevantes desplegadas por las instituciones de educación superior. Es en la década actual cuando las instituciones de educación superior (IES) tienen una presencia de relativa significación. Esta presencia se concretiza, sintéticamente, en las siguientes actividades: a) formación de especialistas en educación de adultos, b) elaboración de investigaciones, c) incorporación de estudiantes que presentan su servicio social[1] en calidad de agentes operativos, d) formulación e instrumentación de microexperiencias, y e) asesorías para elaborar materiales didácticos.

* Este trabajo es inédito. Se preparó por encargo de CRESALC al Centro de Estudios Educativos, y fue concluido y entregado en septiembre de 1989. Ernesto Padilla realizó la investigación y la compilación informativa, bajo la coordinación de S. Schmelkes. Incluimos aquí la parte central del trabajo y el anexo I (informantes clave), dejando fuera el anexo II (registro de las experiencias reseñadas).

[1] El servicio social está reglamentado en la mayor parte de las universidades del país. Aunque difiere la reglamentación de universidad a universidad, el esquema más común consiste en establecer como uno de los requerimientos indispensables para la titulación, la obligación de presentar servicio gratuito en alguna institución del sector público o en algún organismo privado no lucrativo, durante 340 horas o seis meses, sin recibir pago alguno, o durante 680 horas o un año en el caso de recibir remuneración. El sitio donde se realiza el servicio social, y el tipo de actividades que serán desempeñadas, deben ser aprobados por la autoridad universitaria correspondiente. La institución donde se presenta el servicio social emite una carta a su término, evaluando el trabajo realizado.

En términos generales, podemos adelantar que dichas instituciones han efectuado pocas aportaciones tanto en términos del desarrollo teórico-metodológico de la alfabetización y la educación de adultos, como en relación a la práctica de éstas. La poca relevancia que en sentido estricto tienen las IES se debe, entre otras razones, a la concepción que generalmente se tiene en los medios universitarios sobre la educación de adultos, a la idea que se explicita del papel y las funciones de los centros de educación superior, así como a la ausencia de un auténtico proyecto socio-educativo que exprese y articule mecanismos de participación más amplia y comprometida de la población universitaria.

Este trabajo abarca sólo una muestra ilustrativa y ejemplificativa de los esfuerzos que algunas IES han realizado para contribuir a los procesos de alfabetización y educación de adultos. Sabemos de experiencias interesantes que, por falta de información, hemos tenido que dejar fuera. Tal es el caso de las Brigadas de Servicio Social Rural tanto del Instituto Politécnico Nacional como de la Universidad Nacional Autónoma de México, así como una experiencia de la Universidad de Chapingo de apoyo a organizaciones campesinas. La ausencia de documentación sobre estos casos y el corto tiempo del que se dispuso para contactar a los responsables de los programas impidió que pudieran ser analizados e incluidos en este estudio.

Las experiencias que se relatan proceden de universidades que manifestaron contar con —o haber tenido— alguna participación en actividades de educación de adultos. Cabe adelantar que la presencia más comúnmente encontrada de las universidades en este campo se circunscribe a actividades que consisten en proporcionar recursos humanos voluntarios (prestadores de servicio social), quienes finalmente se integran a los programas educativos en calidad de agentes operativos (alfabetizadores, asesores). No se advierte, en estos casos, una presencia más calificada que trascienda lo anterior.

Con excepción de una minoría de experiencias que sí han tenido una presencia calificada en el campo de la educación de adultos, en la mayor parte de las IES se advierte una suerte de actitud de menosprecio por las acciones de educación de adultos. Las pocas universidades que sí tienen programas de vinculación con este ámbito de la actividad educativa no cuentan con una sistematización, o al menos con una evaluación de las experiencias en las que participaron. Tampoco se cuenta con registros confiables de los esfuerzos realizados. Esto nos conduce a pensar que las experiencias de las universidades en educación de adultos no forman parte de la memoria histórica de las universidades. Es posible que este fenómeno explique en parte nuestra dificultad para obtener material sobre experiencias de vinculación previas a la década actual. Ante la ausencia de información escrita, los datos fueron recopilados por la vía de entrevistas orales, lo que dificultó la reconstrucción y desde luego el análisis de las experiencias.

No obstante lo anterior, logramos recuperar un conjunto de experiencias consideradas por nosotros como las más relevantes, que son las que constituyen la base informativa de este trabajo.

Nota metodológica

Para la realización de este trabajo no se partió de un esquema metodológico previamente definido, sino que éste se fue estructurando a partir de la exploración deliberada efectuada entre informantes clave (véase Anexo I, lista de informantes clave).

Para aproximarse al conocimiento de las experiencias, se revisaron publicaciones, documentos técnicos e informes facilitados por agencias gubernamentales que promueven acciones de educación de adultos. De esta revisión documental procedimos a seleccionar, para una sistematización inicial, experiencias reportadas por los informes.

Inicialmente nuestro propósito fue el de registrar experiencias procedentes de universidades públicas y privadas, de los Institutos Tecnológicos de Educación Superior y de las Escuelas Normales, con el propósito de cubrir todo el espectro de las IES en México. Al avanzar en la revisión, sin embargo, pudo constatarse que las aportaciones más significativas se concentran en las universidades, y dentro de éstas en las públicas, por lo cual se procedió a explorar las experiencias de estas instituciones con mayor profundidad.

Delimitado el campo de análisis, se optó por construir un registro analítico mediante el cual fuera posible conocer con cierto detalle las experiencias de cada universidad.

El registro analítico fue aplicado en forma directa a informantes de universidades de o cercanas a la ciudad de México: Universidad Autónoma del Estado de México, Universidad Autónoma de Querétaro, Universidad Autónoma Metropolitana, Universidad Pedagógica Nacional, Universidad Nacional Autónoma de México y Universidad Autónoma de Guerrero. En los casos de las Universidades de Oaxaca, Monterrey, Tabasco, Sinaloa, Morelia, Veracruz, Nayarit, Hidalgo, Morelos y Aguascalientes, el registro fue aplicado vía telefónica, debido a la ausencia de recursos suficientes para trasladarse a cada entidad.

La selección de las universidades a las que aplicamos el registro vía telefónica respondió a ciertos informes indirectos en relación a experiencias que parecían interesantes. Sin embargo, únicamente en cuatro de ellas encontramos resultados favorables después de establecer los contactos.

La aplicación del registro estuvo acompañada por una guía de entrevista semiestructurada mediante la cual se recogieron testimonios importantes de algunos participantes que manifestaron haber sido actores de la experiencia relatada.

Luego de capturada la información documental y testimonial, se procedió a la clasificación de las experiencias. Esta clasificación responde a los siguientes ejes de participación o incidencia:

a) Participación en actividades de educación de adultos mediante la prestación de servicio social.
b) Formación de educadores de adultos y de investigadores en educación de adultos.
c) Realización de estudios e investigaciones sobre aspectos relacionados con la educación de adultos.
d) Prestación de apoyo técnico al desarrollo de la educación de adultos.
e) Diseño y realización de microexperiencias en educación de adultos.

Es también oportuno mencionar que se realizaron entrevistas con personal técnico del Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA), organismo del cual se recuperaron informes relativos al funcionamiento y resultados de los convenios de participación con universidades estatales.

Con el fin de intentar explicar la participación de las IES en las acciones de alfabetización y educación de adultos, se recurrió a la revisión de marcos de referencia ya elaborados que permiten una aproximación al conocimiento de las relaciones entre entidades de educación superior y la sociedad.

Expansión escolar, analfabetismo y rezago educativo[2]

A principios de la década de los 50 el nivel básico registraba una matrícula total de 3,031,691 alumnos, lo cual representaba el 51.27% de la demanda potencial de educación de este nivel. El nivel medio sólo cubría el 3.3% de la demanda y el superior satisfacía una demanda apenas mayor al 1%.

Para 1960 se observa una elevación de la matrícula en todos los niveles: la de enseñanza básica asciende a 5,401,509. En el nivel medio se experimenta el mayor crecimiento en este periodo (aumenta en 189.94%), con una matrícula de 248,172. El nivel superior se incrementa en 157% llegando a atender a 77,033 estudiantes.

Hacia 1970 el panorama es el siguiente: la matrícula de nivel básico llega a 9,248,290 correspondiente a un índice de satisfacción de la demanda del 74.39%. El nivel medio casi se quintuplica, al pasar la matrícula a 1,527,865 y el índice de satisfacción de la demanda a 30.22%. El nivel superior acelera su expansión, pasando su matrícula a 225,886 y su coeficiente de satisfacción de la demanda a 5.6%.

Para 1980, la matrícula de nivel básico alcanza los 14 millones, con lo que el coeficiente de satisfacción de la demanda comienza a acercarse al 100%. En el nivel medio, la matrícula aumenta en 149.5%, y en el nivel superior rebasa el millón de estudiantes, triplicando la de 1970. El crecimiento en todos los niveles se frena a partir de la agudización de la crisis, en 1982. La cohorte demográfica correspondiente a educación básica disminuye, y con ello la demanda potencial. En el caso de educación media, comienza a disminuir el índice de absorción respecto al egreso de educación básica.[3] En educación superior, tanto las políticas restrictivas de las IES como la situación socioeconómica imperante se dejan sentir en la disminución de los coeficientes de absorción del egreso de la media superior. No obstante estas últimas tendencias, la expansión escolar sigue siendo lo que caracteriza al sistema educativo nacional en las últimas tres décadas.

Sin embargo, el notable crecimiento que se observa en este lapso es acompañado de una expansión desigual del sistema escolar, que se observa tanto en la distribución geográfica de la oferta como en los altos índices de ineficiencia terminal, sobre todo en educación básica, en las zonas rurales y en algunas regiones del país. Estas realidades van configurando la existencia de una enorme población

[2] Los datos en los que se basa este apartado se obtuvieron de: Fuentes, 1979, pp. 230-231; María de Ibarrola *et al.*, 1984, *passim*; Muñoz Izquierdo, 1973, *passim*; SEP, 1984, pp.15-25; Diez y Frutos, 1988, pp. 185 ss.

[3] Por educación básica se refiere a la educación primaria, como se concebía en ese entonces. (N. del E.)

de rezagados de la educación formal, quienes en su conjunto integran la demanda potencial de los servicios de educación de adultos.

Es así como, a diferencia de los países industrializados, en donde la educación para adultos emerge como una modalidad orientada a ocupar el tiempo libre de la población asalariada y a perfeccionar la calidad de la fuerza laboral, en México y en América Latina este tipo de educación constituye un movimiento orientado a disminuir significativamente los índices de analfabetismo y el rezago escolar registrado por la población adulta de 15 años o más, aunque también se debe señalar que la educación de adultos aparece como respuesta a una dramática situación de pobreza y marginación no sólo de los servicios educativos, sino de los beneficios económicos y sociales en general. Así, como indica Latapí,[4] la educación de adultos procura inscribirse en un conjunto de acciones que intentan romper la dinámica secular de postergación educativa, económica y cultural de grandes masas de población.

La problemática social del analfabetismo y del rezago educativo afecta a una cantidad considerable de personas. En la década de los cuarenta había nueve millones de analfabetos que constituían la mitad de los habitantes de la República. Como consecuencia de la Campaña Nacional de Alfabetización que se lanzó durante el periodo comprendido entre 1940 y 1950, el volumen de analfabetismo disminuyó considerablemente al haberse alfabetizado, según las cifras oficiales, a 3,221,156 personas. Para 1964 el índice de analfabetismo era de 32.13% y para 1970 de 23.94%, correspondiente a casi 7 millones de personas mayores de 15 años. Según estimaciones recientes, el porcentaje actual de analfabetas entre la población mayor de 15 años rebasa el 8%, que representa a alrededor de 4 millones de personas.

Ahora bien, en 1982 el rezago de adultos sin primaria era de 15 millones de personas. Debido a los bajos índices de eficiencia terminal de la educación básica, para 1987, y a pesar de los esfuerzos realizados por el INEA por ofrecer educación básica a esta población, el rezago había aumentado a 20.5 millones de personas mayores de 15 años que no concluyeron su educación primaria, representando un crecimiento anual del rezago del 5%. Algo similar sucedía con la educación media. El rezago con relación a este nivel educativo era de 10.9 millones en 1982. Para 1987 había aumentado en casi un 59% a 16.4 millones, con una tasa de crecimiento anual del 7%. En síntesis, puede decirse que prácticamente el 30% de la población adulta del país no cuenta con la escolaridad mínima que históricamente se ha propuesto garantizar el Estado mexicano. Es respecto a su papel en la atención educativa a esta población que interrogamos a las IES.

[4] Pablo Latapí, 1986, p. 273.

Marco de referencia

Educación superior y estructura social

Para explicar las relaciones entre educación superior y sociedad se han desarrollado diversos enfoques mediante los cuales se intenta dar cuenta del funcionamiento de la sociedad y de la educación en ella, es decir, de las contribuciones que ésta puede hacer al desarrollo en sus relaciones con los procesos sociales más amplios.

Los modelos teóricos más utilizados para argumentar sobre el funcionamiento de la estructura social, sus cambios y el papel de la educación en estos cambios se pueden clasificar en cuatro, según Latapí:[5] el de la modernización pedagógica, el del reformismo social, el del radicalismo y el del reconstruccionismo. Cada uno de estos modelos explicita una serie de proposiciones y fundamentos en torno al tipo de sociedad ideal que se busca alcanzar, respecto a cómo viene funcionando la estructura social vigente, las contribuciones que la educación puede aportar para el desarrollo y las propuestas específicas para superar las deficiencias detectadas.

Así, el llamado modelo de la modernización pedagógica se plantea como ideal de sociedad la realización plena del ser humano con énfasis en el individuo o en el conjunto social. Lo que más se pone de relieve son los logros del sistema socioeconómico y político mexicano. El funcionamiento de la sociedad se explica a partir de categorías tomadas de la teoría estructural funcionalista en donde se postula la idea de una búsqueda del equilibrio. La educación es concebida como factor de movilidad social y redistribución del ingreso. Este modelo advierte importantes disfunciones y deficiencias en la educación nacional y, para el caso específico de la educación superior, plantea impulsar el nivel de posgrado, formar profesores de tiempo completo y fomentar y consolidar la investigación científica.

El modelo del reformismo social tiene como meta mantener sustancialmente el esquema vigente de distribución del poder y la estructura de clases, aunque admite la incorporación de ajustes parciales y el desarrollo de acciones que lleven a un orden social más justo y equitativo. Recurre al análisis de sistemas para explicar los cambios (ajustes) sociales. La educación, concebida como subsistema, es, al igual que en el modelo anterior, un importante factor de movilidad social y redistribución del ingreso. En términos de la educación superior, se plantea que para asegurar el proyecto político del Estado se debe procurar la integración y movilización de las clases popular y media. En este sentido, las universidades deben insistir en la formación de una conciencia social en los estudiantes y llevarlos a un compromiso efectivo con las clases populares.

El modelo del radicalismo, apoyado en proposiciones del marxismo ortodoxo y del neomarxismo europeo y latinoamericano, enfatiza la necesidad de transformar las estructuras de poder y propiedad con el propósito de instaurar una sociedad colectivizada donde surgirá el llamado hombre nuevo. Concibe a la sociedad como un escenario de confrontación en donde las fuerzas productivas determinan las relaciones de producción. La educación, y muy particularmente la política educativa,

[5] Pablo Latapí, 1988, pp. 17-22.

es concebida como parte del aparato del Estado y, consecuentemente, como opresora. Las instituciones educativas suelen verse como importantes agencias para auspiciar la capacidad de movilización política de las clases populares. Las universidades tienen una posición divergente respecto al proyecto político del Estado; la autonomía universitaria es entendida como un instrumento fundamental de oposición ideológica y como un espacio político de lucha que permite abrir a la institución a las clases desposeídas. Plantea que las universidades deben proyectarse sobre la sociedad a través de proyectos específicos orientados a la concientización de las clases marginadas y sobre todo a su movilización política. En cuanto a la educación popular no formal, se propone que ésta se desarrolle para contribuir a la concientización de las masas y colaborar a su movilización política.

El modelo reconstruccionista, también denominado incrementalista, se presenta como un intento por superar, en el plano de la acción, los bloqueos a los que conducen los modelos radicales. Específicamente sugiere la posibilidad de encauzar esfuerzos que conduzcan a generar una forma alternativa de propiedad que, coexistiendo con el modelo de producción capitalista, permita el desarrollo de formas de propiedad social, es decir, el impulso de acciones económicas, políticas y sociales que tiendan a fortalecer unidades de producción basadas en la propiedad social y acompañadas de procesos educativos. Las dos hipótesis de las que parte son: "primero, que el cambio social puede acelerarse reforzando aquellos procesos que se oponen a las dinámicas de dominación y resistiendo a aquellos otros que las favorecen; segundo, que la manera como esto puede lograrse es mediante la acumulación o el 'incremento' de pequeñas acciones significativas que, aprovechando las contradicciones sociales, refuercen los procesos de cambio en la dirección deseada".[6]

El modelo teórico-social del reconstruccionismo sostiene que la educación puede contribuir a cambiar la sociedad gradualmente, en la medida en que parte de los propios educandos como sujetos actores, y en donde el punto crucial es la participación en procesos que involucran cambios estructurales pequeños y anticipan cambios mayores. En términos de la educación extraescolar y no formal, se propone que puede contribuir, dentro de ciertos límites, a una mayor igualdad educativa y social, principalmente si se orienta a la concientización de los adultos y deriva hacia la formación de nuevas organizaciones sociales, políticas o económicas, sobre todo las que fortalezcan el sector de propiedad social.

En términos operativos, este modelo sugiere fomentar acciones educativas innovadoras, orientadas a la concientización principalmente de las clases populares, vinculadas con proyectos de cambio en el orden económico y social (nuevas formas de organización del trabajo, de comunicación social, de organización popular, de difusión de la cultura, etc.); asimismo, propone realizar correcciones a la política educativa convencional en todos aquellos puntos en que la educación pueda reforzar procesos de cambio relevantes.

De manera general puede decirse que en la política educativa instrumentada por el Estado mexicano, para el caso específico de las instituciones de educación superior, han predominado dos de los cuatro modelos reseñados: el reformista y el de la modernización pedagógica. Eventualmente, y sólo por algunos años, llegó a ganar cierto espacio el modelo del radicalismo (en las universidades

[6] P. Latapí, *ibid*., pp. 23-29.

de Nayarit, Sinaloa, Puebla, Guerrero y Oaxaca), aunque sus acciones de reforma universitaria no pudieron llegar más allá del impulso a procesos de democratización interna, ya que los propósitos de contribuir a la concientización de las masas y de colaborar a su movilización política se estrellaron frecuentemente con la animadversión del aparato estatal. En estas universidades se planteó actuar en la educación popular no formal. Empero, la participación de éstas no logró trascender los límites de la denuncia y la retórica radicalizada. De hecho, las universidades que lograron vincularse de alguna manera con las luchas populares no lograron concretar proyectos específicos que coadyuvasen a la concientización de las masas.

El modelo incrementalista, en cambio, ha logrado importantes avances tanto en términos de sus propuestas orientadas a fomentar acciones educativas innovadoras, como en relación a sugerir correcciones hacia la política educativa convencional. De ello dan cuenta, por ejemplo, una serie de microexperiencias impulsadas en algunas IES que han incorporado importantes orientaciones para fomentar formas novedosas de vinculación con los sectores populares, y en particular con programas de educación no formal.

Proposiciones del enfoque incrementalista para la educación superior y el cambio social

Formar profesionales que refuercen "el sistema" o formarlos para que lo cambien es una de las contradicciones más agudas que vive la educación superior. En este sentido, las universidades tienen que afrontar esta contradicción a partir de:

a) Incluir en los planes de estudio elementos para que los futuros profesionales comprendan el papel que cumple su profesión en la sociedad más amplia.
b) Fomentar en los estudiantes un sentido crítico no sólo sobre la sociedad en general, sino también sobre la relación que guarda su profesión con la estructura social del país y con las necesidades sociales básicas.
c) Incluir el estudio de las posibles reformas que, dentro de los márgenes del sistema, puedan contribuir a reforzar procesos deseables de cambio tecnológico, económico y social. En cada rama de producción y en cada profesión es indispensable iniciar una selección crítica de las tecnologías empleadas.
d) Adelantarse a la creación de nuevas carreras destinadas a satisfacer necesidades sociales objetivas.
e) Abrir en algunas de las carreras ya existentes opciones alternativas para estudiantes voluntarios que quieran experimentar un concepto distinto de su profesión y del ejercicio de la misma, orientando sus servicios a satisfacer las necesidades básicas de las poblaciones marginadas.

Este último punto es de particular importancia, pues no sólo alude a la canalización de estudiantes y profesores comprometidos al desarrollo de innovaciones sociales de mayor alcance, sino que

apunta hacia un replanteamiento del compromiso social de las universidades en términos de que éstas busquen maneras de transferir su poder —conocimientos, tecnologías, prestigio social y recursos— hacia las masas explotadas.

Es de suyo conocido que las universidades enfrentan serias limitaciones y agudas contradicciones cuando se proponen transformar la sociedad. El cambio social supone alianzas reales con las masas explotadas. Empero, la composición social de las universidades dificulta en cierta forma tales alianzas, pues la mayor parte del profesorado y de los estudiantes provienen de los estratos medios y altos. Asimismo, las universidades son mecanismos que cooperan a la reproducción de las actuales diferencias sociales. El cambio social supone también estimular procesos que amplíen la participación y la solidaridad. No obstante, la universidad ha tenido como función seleccionar élites y separarlas del conjunto de la sociedad mediante barreras culturales.

Las universidades, y consecuentemente el conjunto de instituciones que conforman el nivel educativo superior, son parte integrante del sistema socioeconómico mexicano y contribuyen a su consolidación. De ahí que cuando se plantee el papel que deben asumir ante la transformación de la sociedad, las propuestas que hasta el momento han circulado, en términos de convertirlas en universidades "revolucionarias", "científicas" o "populares", no pasan de ser proposiciones ingenuas o simplistas.

La misión social de las universidades debe comprender al menos tres dimensiones esenciales:

a) Ejercer una función crítica. Se espera que las IES contribuyan a crear conciencia de los problemas sociales, a denunciar las injusticias, a señalar las enajenaciones y a expresar las disidencias políticas.
b) Reinterpretar la realidad y redefinir las metas del desarrollo. Les correspondería opinar sobre los contenidos cualitativos del proyecto de sociedad, analizar por qué etapas ha de avanzar, a quiénes debe beneficiar.
c) Incidir directamente en los procesos económicos y sociales. Se esperaría que las IES patrocinen experiencias piloto que echen a andar procesos de redistribución del ingreso y del poder.

Papel de las IES en las acciones de educación de adultos

La educación superior, según se indicó, ha crecido vertiginosamente tanto en matrícula como en número de escuelas. En su proceso de crecimiento se han detectado serias deficiencias tanto de orden cuantitativo como cualitativo. La atención a la demanda de educación superior se ha centrado en las carreras tradicionales y en las ciencias administrativas.

Los planes y programas de estudio no se actualizan en forma periódica. La planta docente se integra por un reducido número de profesores de tiempo completo, predominando los profesores por horas. A lo anterior es preciso añadir que, desde la década de los sesenta, la educación superior ha transitado por un abandono relativo y cierto desinterés hacia las condiciones y necesidades de su desarrollo. Una muestra de ello han sido las restricciones financieras que se vienen imponiendo desde entonces. En cuanto al problema del deterioro académico, es conveniente señalar que parece

deberse a la inadecuación ante una demanda creciente de servicios universitarios y a la supervivencia de un modelo de enseñanza poco adecuado a dicha demanda.

Paralelo a lo anterior se ha producido un proceso de burocratización en las IES, que se ha expresado en la proliferación de cargos administrativos que han tenido lugar como consecuencia de la transformación y creación de múltiples dependencias.

La educación superior, en términos generales, es proporcionada en México por instituciones cuyas funciones y tareas principales son las de formar profesionales de alto nivel y de realizar investigación científico-técnica. En teoría, las IES deben cumplir una multiplicidad de funciones para el desarrollo científico, tecnológico, socioeconómico y cultural; sin embargo, en la práctica es la docencia orientada a la formación de profesionales y especialistas en diversos campos de la ciencia, la función que determina su estructura de escuelas y facultades y a la que se destina la mayor parte de los recursos humanos y financieros de que disponen.

La formación de profesionales y la realización de investigación caracterizan las principales tareas de las instituciones de educación superior en México. Ello las ha colocado ante una multiplicidad y complejidad de funciones, con requerimientos de estructura, de organización y de empleo de los recursos disponibles, difícilmente conciliables y no siempre enteramente realizables. Es muy probable que en esta multiplicidad de funciones se origine la ausencia de definiciones precisas y objetivas sobre el papel que deben o deberían estar jugando en los procesos educativos destinados a la población adulta del país.

Las IES, en tanto productoras y promotoras de conocimientos que posibiliten el desarrollo científico-tecnológico, podrían realizar aportes relevantes para el desarrollo regional y nacional de la educación de adultos. Incluso en el marco de la formación de profesionales, podrían contribuir a que la universidad recuperara su condición histórica como elemento de vanguardia en el desarrollo cultural y educativo del país. Ello no se ha dado plenamente todavía. No obstante, esto no significa que las IES estén del todo ausentes del escenario que en este trabajo nos ocupa.

Una revisión somera de las experiencias que en México se han realizado en materia de alfabetización, postalfabetización y educación de adultos durante las últimas dos décadas muestra que la presencia de las IES ha sido muy limitada. Su práctica innovadora en otros campos aún no se traduce en aportaciones significativas en el ámbito específico de la educación de adultos. El papel que han jugado en el desarrollo de este campo educativo en el país será objeto de análisis en las páginas subsiguientes.

Experiencias de las universidades en programas de educación y alfabetización de adultos

Aportación de prestadores de servicio social

Las acciones de alfabetización y educación de adultos impulsadas desde la esfera gubernamental pueden situarse en tres momentos relevantes.

El primero corresponde a la Campaña Nacional de Alfabetización que se instrumentó en la década de los cuarenta. Durante este proceso la participación de las universidades se redujo a

proporcionar recursos humanos para llevar a cabo la línea entonces establecida de "quien sepa leer y escribir, enseñe a quien no sabe hacerlo".

El segundo momento quedó inscrito en la nueva campaña de alfabetización realizada en 1965, que significó para México el reconocimiento de la UNESCO, en Teherán (Irán), durante el Congreso Mundial de Ministerios de Educación para la Erradicación del Analfabetismo. Algunas instituciones educativas de nivel superior participaron en el establecimiento de centros de alfabetización, en la impresión de folletos y en la propuesta de nuevos métodos de alfabetización.

El tercer momento corresponde a la época en que prácticamente la educación de adultos adquiere estatuto de institucionalidad, particularmente cuando se promulga la Ley Nacional de Educación de Adultos (1976) y cuando se crea el Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA), por decreto presidencial, en 1981. Durante este momento, que es el que corresponde a la actualidad, la participación de las IES se centra en dos aspectos principales: a) el establecimiento de centros de promoción y asesoría permanente para la educación de los adultos, y b) proporcionando estudiantes que participan voluntariamente en los centros de promoción y asesoría de educación para adultos durante el tiempo que las disposiciones legales establecen para la prestación del servicio social.

Aunque el servicio social se viene realizando con carácter obligatorio desde la emisión de la Ley Reglamentaria del Artículo 5º Constitucional relativo al ejercicio de las profesiones en el Distrito Federal (Capítulo VII, Del Servicio Social de Estudiantes y Profesionistas, publicado en el *Diario Oficial de la Federación* el 26 de mayo de 1945), fue hasta mayo de 1981 cuando se publicó el Reglamento para la Prestación del Servicio Social de los Estudiantes de Educación Superior de la República Mexicana. Con ello se constituye también el Sistema Nacional de Servicio Social, el cual se instrumenta a partir de que se crea la Comisión Coordinadora del Servicio Social de Estudiantes de las Instituciones de Educación Superior (COSSIES).

Durante los primeros dos años de mayor actividad por parte del INEA, las acciones de alfabetización y educación básica se apoyan fundamentalmente recurriendo a los servicios voluntarios de estudiantes que egresan de la educación media y media superior. Es a partir de 1983 cuando el Instituto entabla relación con la COSSIES y demanda una cuota determinada de estudiantes de servicio social de nivel superior para que se incorporen a la operación de los programas con adultos.

La participación de los prestadores de servicio social en actividades de educación de adultos, sin embargo, acusa diversas dificultades, entre las que se pueden mencionar las siguientes:

a) Muchos de los prestadores de servicio social, al enrolarse como agentes operativos (es decir, en calidad de alfabetizadores, asesores, promotores, organizadores regionales e instructores), eventualmente abandonan los ciclos o periodos en momentos cruciales. Como es obvio, esto repercute en la desintegración de los grupos de alfabetización y educación básica.
b) La rotación de los prestadores de servicio social, que es semestral, y el periodo vacacional, causan problemas en términos de que no se concluyen los procesos educativos operados con los adultos.
c) Existe falta de enlace entre los prestadores salientes y los entrantes.

d) Es muy escasa la colaboración en materia de elaboración de planes y programas, metodologías y técnicas que eleven la calidad de la educación para los adultos.
e) Los estudiantes prefieren participar en labores mejor remuneradas y desprecian la oportunidad de prestar su servicio en educación de adultos.
f) Los estudiantes prefieren hacer su servicio social en actividades más relacionadas con sus carreras o en áreas donde puedan aspirar a conseguir empleo.

Desarrollo de estudios e investigaciones

Otra modalidad de participación de las IES en la educación de adultos es a través del desarrollo de estudios e investigaciones, mismos que se realizan en forma independiente o en coordinación con personal técnico de la institución encargada de ofrecer educación de adultos.

La producción de estudios sobre educación de adultos durante el periodo 1982-1984 es muy escasa. Únicamente pudieron identificarse dos estudios: uno de ellos realizado por la Universidad Autónoma Metropolitana y otro por El Colegio de México.

La primera, a través de su Departamento de Sociología, efectuó el estudio denominado: "Efectos del programa de alfabetización entre cortadores de caña del estado de Veracruz, México". El trabajo consistió en la realización de un estudio evaluativo sobre la operación del programa de alfabetización en zonas cañeras. Inicialmente planteado para una entidad, el proyecto se amplió a una muestra de cañeros de los estados de Jalisco, San Luis Potosí, Sinaloa, Morelos y Quintana Roo. Los resultados obtenidos se tradujeron en un diagnóstico del programa entre cortadores de caña: un estudio exploratorio sobre la importancia y significación del programa con cortadores para los ingenios y para las comunidades donde residen. Se obtuvo además un perfil socioeconómico de la población atendida por el programa, una descripción de la problemática que presentaba el programa y recomendaciones para su solución.[7]

El Colegio de México, por su parte, realizó una investigación relativa a la historia de la alfabetización y la educación de adultos en México. Se trató de un estudio que dio cuenta de cómo la sociedad de cada época histórica —la colonial, la independiente y la contemporánea— ha visto la alfabetización. Con este trabajo se esperaba mostrar algunas razones por las que los programas de alfabetización para adultos no obtuvieron los resultados deseados. En igual sentido examinaron los métodos y textos utilizados en dichos programas para, con base en los análisis realizados, proponer metodologías y materiales de carácter alternativo, pero sobre todo acordes con las características socioculturales de los adultos.[8]

Un año más tarde, la Universidad de Monterrey (UDEM), una universidad privada, inició dos trabajos evaluativos, uno de tipo diagnóstico y otro de carácter exploratorio. En la primera investigación,[9] se opera un instrumento metodológico denominado "la plática", a través del cual

[7] Irma Juárez, 1987, pp. 129-134; y Padilla, 1988, p. 13.

[8] INEA, *ibid.*, p. 64.

[9] Sepúlveda y Gutiérrez, 1984, e INEA, *ibid.*, p. 12.

se recupera información sobre el programa de telealfabetización. El estudio se centra básicamente en explicar algunos motivos que inciden en la operación de la modalidad de telealfabetización, detectar algunas deficiencias de la teleserie y medir el impacto entre los adultos. Las conclusiones más importantes a las que se llegan son: el programa tiene buena aceptación entre los adultos y entre el personal que opera la teleserie; la disponibilidad del usuario no corresponde con el horario de transmisión; se capta en su mayoría a población femenina entre los 30 y los 40 años de edad; existe por lo tanto una gran aceptación, porque el contenido de la teleserie se transmite como novela; existe una disociación entre el adulto y el INEA, con serias consecuencias; no se da la conexión entre la telealfabetización y la postalfabetización; más del 30% de la población entrevistada manifestó no haberse alfabetizado a través del programa de telealfabetización en que inicialmente se inscribió.

El segundo estudio realizado por la misma institución[10] se plantea definir la serie de factores relacionados con la vida productiva, familiar y social del adulto que le impiden continuar con su educación básica. Asimismo, el trabajo intentó explorar las expectativas del usuario hacia el programa de educación básica y, con base en el análisis de las mismas, proponer un replanteamiento del curriculum y de su metodología para elaborarlos más desde la perspectiva del adulto usuario.

Entre las conclusiones importantes a las que llegó esta investigación destaca de manera particular el planteamiento de que la educación básica no responde a las necesidades y a los intereses propios del adulto en función del rol que desempeña como educando y el relativo a su interacción en la comunidad. Se advierten una serie de problemas endógenos y exógenos inherentes tanto al programa de alfabetización como al de educación básica, más los correspondientes al propio adulto, que impiden o limitan su continuidad y permanencia en los programas referidos.

Particular atención merecen dos estudios realizados por el Departamento de Investigación Educativa del Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados (CINVESTAV), del Instituto Politécnico Nacional. La primera de las investigaciones se orienta al análisis de los procesos que siguen a los adultos analfabetas durante la enseñanza-aprendizaje del cálculo básico, así como de los correspondientes al dominio de las matemáticas por parte de usuarios que cursan la primaria intensiva. Con base en estos análisis se plantea desarrollar una estrategia de aprendizaje de las matemáticas que permita al educando una mayor comprensión y dominio de las operaciones elementales, así como asignarles mejor uso en su cotidianeidad. Los resultados obtenidos con la investigación llevan a un replanteamiento de la enseñanza de las matemáticas con adultos. El programa de educación básica, que es administrado por el INEA, emprende la formulación de un modelo general de innovación o plan de estudios alternativo para atender a los adultos recién alfabetizados; la parte correspondiente a matemáticas se desarrolla en términos de las recomendaciones propuestas por este estudio.

La segunda investigación se plantea como objeto indagar alguna característica lingüística del grupo étnico mazahua y, a partir de los conocimientos obtenidos, elaborar una estructura alfabética acorde con la lengua materna del grupo referido, de suerte tal que se pueda promover la alfabetiza-

[10] Sepúlveda, 1984, e INEA, *ibid*., p. 56.

ción bilingüe (en español y en lengua indígena). El estudio favoreció y facilitó la construcción de un método de alfabetización para los adultos indígenas mazahua, así como la elaboración de material didáctico para los adultos y manuales para los alfabetizadores bilingües.

Las investigaciones realizadas por este conjunto de IES —quizás con la excepción de las dos últimas—, de acuerdo a las opiniones de los entrevistados, tuvieron pocas repercusiones en las decisiones tomadas para operar los programas de alfabetización y de educación básica, entre otras razones por la poca oportunidad de los resultados y la poca utilidad y pertinencia de sus recomendaciones. Los responsables de los programas opinan que a través de métodos menos tediosos y más efectivos descubrían en menos tiempo los mismos problemas y podían establecer medidas correctivas en forma oportuna. Así, los estudios de las universidades iban a la zaga de las necesidades operativas de los programas mismos.

Formación de profesionales en educación de adultos

Algunas universidades se han propuesto impulsar programas de maestría en educación de adultos. Es el caso de la ya mencionada Universidad de Monterrey (UDEM), de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) y de la ex Escuela Normal Superior "José María Morelos" de Morelia, Michoacán.

El programa de maestría en Educación de Adultos de la UDEM se orienta a brindar servicios educativos a las poblaciones-meta, para que éstas se desarrollen e incorporen al aparato productivo del país. Este propósito es congruente con el ideario de la UDEM, que estipula entre otras cosas que su quehacer académico se orienta a servir al hombre, "no sólo al que llega a la universidad, sino a aquel que no llega y que es la gran mayoría, y a la cual pertenecen amplios sectores de la población socialmente marginada, con los cuales la universidad también tiene compromiso".[11]

Lo fundamental para el programa de maestría en Educación de Adultos de la UDEM es formar un especialista con sentido crítico, con una concepción clara de la realidad social, política y económica del país y del papel que la educación de adultos juega o puede jugar dentro de esa realidad; un profesional que desarrolle un nivel de compromiso y participación en el proceso de transformación de esa realidad, a través de su participación en las acciones de educación de adultos.

La estrategia curricular rompe con los moldes tradicionales de las maestrías existentes en México e incorpora elementos innovadores como la combinación de las modalidades presencial y a distancia, el énfasis en el aprendizaje autogestivo y no en la enseñanza tradicional maestro-alumno, y la vinculación de teoría y práctica. El programa se estructura en cuatro semestres.

Los participantes, que son maestros y funcionarios de educación de adultos en los estados del noreste de México, trabajan por lo menos 172 horas cada semestre: 94 horas son de trabajo presencial y 78 horas de trabajo a distancia en el estado en el que vive el participante. Se trabaja en torno a un proyecto de investigación individual o en pareja. Cada grupo de investigación recibe horas de asesoría directa tanto en Monterrey como en su lugar de origen.

[11] César Picón y S. Morales, 1986, p. 402.

Un análisis global de esta experiencia lleva a considerarla como pionera no sólo por haber sido la primera institución que aborda la formación de educadores de adultos en México,[12] sino también porque representa la primera experiencia que ocupa el espacio universitario a favor de la educación de adultos.

La UPN, por su parte, instrumenta desde 1988 un programa de maestría que en principio intenta darle continuidad a la licenciatura en educación de adultos que viene ofreciendo desde hace aproximadamente seis años.

El programa de maestría de la UPN se orienta a formar investigadores, docentes y profesores universitarios de alto nivel capaces de identificar el objeto de estudio de la educación de adultos y de desarrollar estrategias educativas diferenciadas de la educación formal en beneficio de los grupos menos favorecidos. Formar educadores de adultos comprometidos con los procesos educativos de carácter innovador constituye otra de sus principales finalidades.

Lo central en el programa, al igual que en el de la UDEM, es formar investigadores y docentes que cuestionen los planteamientos típicos del quehacer en educación de adultos y de esta educación como objeto de estudio hasta el momento elaborados. Formar un especialista que parta del análisis de la estructura social y sus interrelaciones a nivel nacional, latinoamericano e internacional.

El planteamiento curricular parte de un núcleo introductorio (especialización) de un semestre y el curso de maestría propiamente tal se extiende a lo largo de dos semestres. El eje del programa es el proyecto individual de investigación, que se define como producto del núcleo introductorio y constituye la base para el trabajo en los próximos dos semestres. Se cursan cinco materias de las cuales tres son optativas. Se procura que el programa de estudios no interfiera en las actividades laborales de los participantes, sobre todo porque se trata en su mayoría de profesionales que prestan sus servicios en dependencias gubernamentales e instituciones educativas.[13]

El programa de maestría tiene en la actualidad un carácter experimental y no se puede hablar aún de su impacto en el campo de la educación de adultos, aunque es oportuno mencionar que se han producido replanteamientos del propio programa, así como del correspondiente a la licenciatura. Por otra parte, está en proceso de elaboración un proyecto de doctorado en educación de adultos con base en los resultados que ya está arrojando el programa de maestría. Asimismo, está contribuyendo con planteamientos teóricos y metodológicos al cuestionamiento del sistema de educación a distancia de la propia UPN.

Por último, el programa de maestría en Ciencias de la Educación con especialidad en Educación Permanente de la Normal Superior de Morelia, desarrollado de 1979 a 1982, puede ser caracterizado como un proyecto autogestionario de altos estudios en educación de adultos a nivel de maestría. Se trata de una experiencia donde fueron los propios sujetos de formación quienes definieron y operacionalizaron su proyecto educativo, contando para el efecto con el apoyo de

[12] El CREFAL, de Pátzcuaro, Michoacán, ha asumido desde hace varios años la formación de educadores de adultos. No ha sido aquí considerado por no constituir propiamente una IES y por ser una institución de carácter regional y no nacional.

[13] Universidad Pedagógica Nacional, 1988.

organizaciones y personas clave. Fueron dichos sujetos quienes tuvieron el control de los procesos y de los recursos destinados al programa.[14]

El aporte fundamental del programa es su metodología de trabajo. Ésta no se asume mecánicamente, como una colección de métodos, técnicas e instrumentos, sino como un camino que conduce a la apropiación de la verdad científica y de valores y actitudes vinculados a los proyectos de vida y de realización profesional de quienes participan en el programa.

El plan de estudios se estructura por módulos y éstos por núcleos, "a partir de una problemática sentida, recogida de la realidad educativa". Los módulos son los siguientes: propedéutico, básico, intermedio, avanzado, terminal y de titulación. Dicho plan, en el proceso de la experiencia, ha sido modificado por los participantes. Estos han construido, por aproximaciones sucesivas, una estructura metodológica no convencional para operacionalizar su proyecto educativo. La experiencia puede ser clasificada como de búsqueda de una genuina alternativa a los estilos tradicionales de trabajo y formación de educadores de adultos a nivel de posgrado en México.

Recapitulando, podríamos decir que la participación de las IES en materia de formación de educadores de adultos es un ejercicio incipiente que adquiere concreción en los programas de posgrado desarrollados en un número limitado de universidades. Parece todavía no haberse creado suficiente conciencia respecto a la necesidad de perfilar la profesionalización y los altos estudios en educación de adultos. Las instituciones a nivel superior, en forma global, no han asumido el desafío de hacer contribuciones sustantivas al desarrollo cultural y educativo de los sectores populares. Parecería que las universidades, con las excepciones mencionadas, no requieren, para sus programas, de la formación de cuadros de alto nivel para contribuir al fortalecimiento siquiera de sus propias actividades de extensión universitaria.

La educación universitaria debiera ser un componente del vasto universo representado por la educación de adultos. Empero, el panorama encontrado en México indica que las universidades no han tomado conciencia de tal situación. Más aún, podríamos afirmar que en varias instituciones se mantiene vigente la idea de que la educación universitaria poco o nada tiene que ver con la educación de adultos. La imagen que aún prevalece es que en las universidades la esfera de competencia se encuentra circunscrita por los campos del conocimiento científico y tecnológico, en los que la educación de adultos poco o nada tendría que decir.

Acciones de extensión de las universidades en programas de educación de adultos

Otro conjunto de acciones realizadas por algunas instituciones de educación superior en el campo específico de la educación de adultos en materia de alfabetización y postalfabetización corresponde a una serie de actividades muy diversas de tipo cultural, educativas y de capacitación con ciertos

[14] César Picón y S. Morales, *op. cit.*, p. 507.

grupos de la población adulta y con ciertas figuras operativas de los programas en desarrollo. Estaríamos hablando en estricto sentido de modalidades de participación tanto con la población adulta que forma parte de la población objetivo atendida por las instituciones gubernamentales, como de la población que no es regularmente atendida.

A este respecto, la Universidad de Puebla, en estrecha coordinación con personal técnico del INEA, emprendió en 1982 una experiencia de microplaneación educativa integral en las comunidades rurales de la entidad. La microplaneación participativa y comunitaria se planteó como una estrategia mediante la cual los adultos participarían directamente en la detección de sus necesidades educativas, en la problematización de éstas y en el desarrollo de acciones integrales en estrecha correspondencia con otra clase de problemas "no educativos", hasta llegar a niveles de organización que les posibilitaran la transformación de su realidad inmediata.[15]

La microplaneación educativa con carácter participativo emergió como un instrumento alternativo frente al modelo operativo que el INEA desarrollaba en las comunidades. Esta institución, en términos generales, partía de una concepción de atención a la población adulta en forma aislada, unilateral y discriminatoria. Mediante la microplaneación educativa se propuso trabajar en las comunidades en forma más organizada. Se proponía ir avanzando en la erradicación del analfabetismo comunidad por comunidad, contando para ello con la presencia de agentes únicos y con la constitución de comités comunitarios que discutiesen y planeasen en forma permanente.

La metodología de microplaneación educativa consistió principalmente en la realización de un diagnóstico comunitario con la participación de la población, el cual revelaba las necesidades y los problemas de mayor envergadura. Posteriormente se elaboraban programas de acción inmediata en los que se involucraba a autoridades ejidales, municipales, organizaciones vecinales y personal técnico, comprometiéndolos a proporcionar toda clase de recursos para avanzar en la tarea de abatir el analfabetismo y el rezago educativo. Finalmente, se estimulaban procesos organizativos para atender otra clase de problemas que impactaban directamente sobre los niveles de vida y bienestar de las comunidades.

Los participantes de la Universidad adquirieron enorme experiencia en la organización de servicios educativos con la población adulta y tomaron plena conciencia de lo que significa fungir como educador comunitario. Durante aproximadamente tres años, los estudiantes efectuaron importantes contribuciones en materia de capacitación de personal operativo y de planeación de acciones educativas. Su ingerencia en las actividades del INEA no estuvo mediada por ningún convenio interinstitucional, sino por una serie de contactos extrainstitucionales que concretizaron técnicos y estudiantes del INEA y de la propia Universidad Autónoma de Puebla.

La Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca (UABJO), por su parte, desde los años setenta fue actora y testigo importante de numerosas experiencias relacionadas con la necesidad de democratizar el *campus* universitario, así como del desarrollo de contradicciones políticas entre autoridades estatales y los propios universitarios. Herederos de una diversidad de gestas oposicio-

[15] Recopilación directa. Entrevistas con un ex-coordinador de planeación del INEA y con un docente de la Universidad Autónoma de Puebla.

nistas a los esquemas autoritarios predominantes, empezaron a desplegar acciones de vinculación con los sectores populares, y muy en particular con los docentes indígenas.

Como producto de un movimiento desplegado por personal docente que participaba en programas de educación indígena, los cuales demandaban a las autoridades de la Secretaría de Educación Pública incremento en sus sueldos y reconocimiento como docentes, algunos grupos estudiantiles de la UABJO hicieron contacto con promotoras del Programa de Capacitación y Educación de la Mujer Indígena (PECMI). De estos contactos y participaciones en el movimiento de los docentes se derivaron compromisos en términos de apoyar y fortalecer el trabajo realizado por las promotoras con las mujeres indígenas. Los compromisos quedaron contenidos en un Proyecto de Fortalecimiento del PECMI,[16] que se propuso, entre otras cosas, lograr que las promotoras diseñaran estrategias alternativas para resolver problemas relacionados con la operación del PECMI, y mejorar los materiales didácticos que se proporcionaban a las mujeres indígenas.

El proyecto estuvo inscrito en una concepción que partía de revalorar y fortalecer los valores culturales de los adultos indígenas, a través de la instrumentación de programas educativos elaborados conforme a una perspectiva bilingüe-bicultural en ciernes.[17] La mujer indígena, concebida como productora originaria del saber étnico que circulaba de manera oral, jugaba y juega un papel fundamental en el proceso de desarrollo del niño. Por ello las acciones educativas tendrían que orientarse a fortalecer los conocimientos de las mujeres para que éstas coadyuvasen a fortalecer y mantener los valores propios de los pueblos étnicos.

Con base en esa perspectiva, los estudiantes de la UABJO plantearon que el PECMI se estructurara a partir de retomar las líneas de la metodología de investigación participativa, incorporando además el elemento de permanente. Luego desarrollaron cursos de capacitación para promotoras en los que incorporaron contenidos temáticos relacionados con la problemática sociocultural de las mujeres indígenas, temáticas correspondientes a necesidades de capacitación y educación materno-infantil. De manera complementaria, participaron en calidad de asesores para elaborar material de apoyo que se proporcionaba regularmente en los cursos de capacitación sobre manualidades.

El proyecto tuvo importantes efectos de carácter multiplicador, en la medida en que los nuevos cursos de capacitación para promotoras se imparten conforme a los planteamientos metodológicos de la investigación-acción participativa.

La Universidad Autónoma Metropolitana (UAM), a través de la carrera de Comunicación Social, promueve desde hace algunos años una modalidad educativa sustentada en el desarrollo de talleres de investigación, en los cuales se impulsa el conocimiento y la transformación de los procesos de comunicación de masas, de los fenómenos ideológicos, así como de las realidades superestructurales de las sociedades latinoamericanas y de la mexicana.

[16] Recopilación directa. Entrevista con la jefa del Departamento de Educación de la Mujer Indígena en la Dirección General de Educación Indígena de México.

[17] Decimos en ciernes porque la política educativa del Estado mexicano, en esa época, apuntaba más a la castellanización que a la promoción de propuestas educativas apegadas a las características socioculturales y lingüísticas de los grupos étnicos.

En el Taller de Investigación en Comunicación Masiva (TICOM) se gestó, en el año de 1983, un proyecto denominado "Centros de Educación Popular".[18] La finalidad de estos centros es la de contrarrestar el control ideológico que se está operando de manera cotidiana entre los sectores populares. Asimismo, se plantearon como objetivos los de integrar, poco a poco, a los miembros de la organización (incluyendo a sus familias) en el reconocimiento, comprensión, análisis y estudio de sus problemas cotidianos; vincular el análisis de los problemas cotidianos con una problemática más general; capacitar a los miembros de una organización para que pueda generar sus propios mensajes (relativos a su problemática, a su cultura, a los programas oficiales de apoyo al campo y su repercusión en la comunidad, a los problemas nacionales, etc.), involucrando a las comunidades en un proceso de interacción informativa.

El proyecto de los Centros de Educación Popular se concibió para que fuera instrumentado principalmente con y entre organizaciones rurales con alguna trayectoria de lucha política como la Coalición de Ejidos del Valle del Yaqui y Mayo, la Central Independiente de Obreros Agrícolas y Campesinos, la Coordinadora Nacional Plan de Ayala y la Unión Regional de Ejidos Colectivos de la Huasteca Hidalguense. Su implementación en este tipo de organizaciones responde particularmente a la necesidad de lograr una mayor participación de las bases en los procesos políticos de las organizaciones, para reforzar los niveles de conciencia alcanzados y para introducir procesos de comunicación con un claro sentido de horizontalidad.

Las premisas de las cuales se parte para promover los CEP se resumen en los siguientes puntos: a) una organización económica "en sí" y "para sí" sin un proyecto político que la acompañe, puede tender a desclasar al campesino en lugar de generar una verdadera organización de clase; b) una organización campesina, para su mejor desarrollo y consolidación requiere, desde sus inicios, un programa de comunicación o de educación que permita ir creando una base ideológica afín a los intereses de los campesinos, acorde con un proyecto político definido; y c) se puede hablar de dos programas de comunicación al interior de las organizaciones campesinas: uno hacia el exterior, en el cual se pueden utilizar diversos medios masivos y que puede ser de gran importancia para crear una imagen, para denunciar hechos, para apoyar movimientos, etc., y otro interno, que deberá iniciarse con un proceso educativo tendiente a promover una mayor participación de la base en la vida de la organización.

Conforme a las orientaciones definidas, el CEP se estructura como un centro de reunión en el cual se discuten los diversos problemas por los que atraviesan las organizaciones independientes, sus miembros (incluyendo familias), la zona en la que se encuentran, su país, etc. El análisis se inicia a través del develamiento del control ideológico que se está ejerciendo mediante el análisis de películas, telenovelas, fotonovelas, sermones, tareas de los niños, etc., para descubrir y comparar lo que se dice que debe ser la vida con lo que ésta es realmente. Para efectuar los análisis no se requiere ningún material específico educativo, sino que se parte del estudio del material comercial existente.

La estructura organizativa de un CEP está constituida por varios niveles, siendo el más importante la Asamblea constituida por los miembros de una comunidad, la cual es representada por un Consejo Directivo cuyas funciones principales son las de integrar grupos que participarán en los centros.

[18] Acle Tomasini, 1983.

En términos metodológicos, los CEP funcionan de acuerdo a un modelo de operación compuesto por varias fases, entre las que se encuentran las siguientes: selección de comunidades, investigación básica, diseño de estrategias, programación de actividades, formulación de programas de trabajo y evaluación parcial.

Los CEP operaron de manera experimental en los estados de Nayarit, Chiapas, Hidalgo y Sonora, incorporando a una población estimada en 250 personas. Su temporalidad no fue mayor a un año y hasta el momento no se detectan indicios de continuidad, aun en el que fungió como centro piloto. En gran medida su desintegración estuvo fuertemente relacionada con la falta de apoyo por parte de las autoridades universitarias en materia de recursos financieros, aunque también influyó la separación de quienes concibieron el proyecto, debido probablemente a cierto cansancio o bien a su participación posterior en programas gubernamentales.

Por último, en la Universidad Iberoamericana —institución educativa auspiciada y sostenida por el sector privado— se llevó a cabo una microexperiencia de alfabetización con mujeres de una comunidad urbana, en el marco del programa de Promoción Social que la universidad instrumentó en el año de 1982. La acción alfabetizadora se realizó con 14 mujeres cuyas actividades económicas se distribuían en ocupaciones como el trabajo doméstico, la costura a domicilio y el empleo en una fábrica. Para alfabetizarlas se utilizó una combinación de métodos, teniendo como punto de partida la lectoescritura del nombre de la analfabeta. Las nociones obtenidas eran inmediatamente aplicadas a algún ámbito cotidiano de las mujeres. El proceso alfabetizador puso especial énfasis en que las mujeres recuperasen su autoestima, como condición básica para avanzar en el periodo educativo previsto. Al término de la acción alfabetizadora, siete mujeres recibieron su constancia y continuaron estudiando la primaria. La experiencia ya no se reprodujo en virtud de que la UIA cambió sus instalaciones a un punto muy distante dentro de la ciudad de México.

Podemos ver que las microexperiencias casi siempre se confinan al ámbito institucional universitario o bien apoyan determinados programas externos. Sin embargo, en ambos casos carecen de un efecto multiplicador. Con las excepciones del caso, la presencia de las instituciones de educación superior en esta línea de trabajo es poco impactante, tanto en términos de planes y programas de estudio como en las correspondientes áreas de desarrollo teórico y metodológico de la educación de adultos.

Participación en campañas y movimientos de alfabetización

Como parte de las acciones de extensión universitaria, así como a partir de que en 1982 la política gubernamental contenida en los planes y programas de desarrollo estableció que las universidades tienen diversos compromisos con la sociedad, en las instituciones de educación superior se inició un proceso de participación en las acciones de alfabetización desplegadas por el INEA. De manera particular, la Universidad Autónoma del Estado de México se incorporó a las tareas derivadas de la Campaña Estatal de Alfabetización que se impulsó en dicha entidad, y la Universidad de Tabasco al Movimiento Estatal de Alfabetización que se promovió en ese estado.

En ambos movimientos alfabetizadores, la participación de los universitarios fue importante en la medida en que proporcionaron valiosas orientaciones para lograr que la diversidad de grupos sociales en los dos estados se integraran a trabajos específicos tales como sensibilizar a la población respecto a la importancia de resolver el problema del analfabetismo, promover en las zonas más apartadas los servicios de alfabetización, incorporar estudiantes de educación media y media superior para que fungiesen como agentes educativos, formar grupos de alfabetización, distribuir materiales a los grupos constituidos, estimular la permanencia de los educandos adultos en los procesos educativos, etcétera.

La presencia de los universitarios en las acciones de alfabetización, sin embargo, de ninguna manera puede considerarse decisiva en el logro de las metas establecidas por los dirigentes estatales. Más bien se trató de una participación marginal, pues los universitarios sólo se comprometieron durante temporadas limitadas y en labores que no implicaron alta inversión de tiempo ni fuertes desplazamientos a comunidades fuera de las zonas urbanas.

Cuando fueron convocados, la expectativa era que realizaran importantes aportaciones en el proceso de desarrollo teórico-metodológico de la alfabetización, así como la sistematización de las experiencias realizadas con el fin de reorientar actividades futuras. Sin embargo, su presencia resultó también en este sentido poco impactante, excepción hecha del proceso de instrumentación de los comités municipales de alfabetización en el estado de Tabasco. El efecto multiplicador que se esperaba de su participación no se dio, pues concluidos los movimientos estatales correspondientes, los universitarios regresaron a las aulas a continuar su formación profesional.

En otros estados de la República como Sinaloa, Guerrero, Chiapas, Querétaro, Sonora e Hidalgo, la presencia de las universidades registra un comportamiento a todas luces marginal. De acuerdo con una publicación elaborada en el INEA,[19] hasta 1987 el total de universitarios que habían participado en sus programas en calidad de prestadores de servicio social alcanzaba la cantidad de 13 mil personas. A este respecto es preciso mencionar, sólo con fines comparativos, que el INEA durante un año de operación del servicio de alfabetización recluta aproximadamente a 250 mil estudiantes provenientes de las escuelas de educación media, para que se enrolen como alfabetizadores, y a unos 25 mil estudiantes del nivel medio superior para que participen en calidad de organizadores regionales de alfabetización. De manera que los estudiantes procedentes de las universidades, por lo menos desde que se formalizó el convenio de aprovechamiento del servicio social provenientes de IES, es, desde cualquier punto de vista, bastante precario.

Podríamos adelantar la hipótesis de que esta baja participación de las universidades en los programas de educación de adultos, aun en lo que respecta a proporcionar recursos humanos, podría imputarse al bajo estatus atribuido a las actividades de educación de adultos, a la connotación de "elemental" o "básica" que la educación de adultos ha adquirido y a la consecuente falta de legitimidad institucional de la educación de adultos como disciplina o área científica en los dominios del desarrollo educativo universitario.

[19] INEA, 1988.

Acciones de postalfabetización
Los esfuerzos de las instituciones de educación superior son todavía más limitados en el campo de la postalfabetización que en los anteriores, aunque en forma aislada se detectan algunas experiencias interesantes, como la de la Universidad Autónoma de Chapingo.

En esta universidad se realizan acciones de apoyo a productores rurales, aprovechando la gran diversidad de prácticas en las que participan los estudiantes de ciencias agronómicas en general. Durante las prácticas de extensión universitaria se promueven actividades de capacitación en materia de zootecnia, medicina veterinaria, agronomía, comunicación rural, planeación agropecuaria, etc. La población objetivo está compuesta por campesinos minifundistas que eventualmente demandan asistencia técnica con el fin de mejorar sus cultivos, combatir las plagas e incrementar la productividad. Los apoyos técnicos asumen dos modalidades: cursos regulares con duración promedio de 15 días y cursos intensivos. Los temas en ambos casos son determinados por quienes se encargan de impartirlos, aunque eventualmente parten de demandas e intereses de los propios productores.

En igual sentido, pero en otro contexto, un número limitado de Institutos Tecnológicos Regionales en los estados facilitan sus instalaciones o bien proporcionan instructores para que se lleven a cabo cursos de capacitación para el trabajo y adiestramiento de la mano de obra. Los cursos se dirigen primordialmente a los adultos recién alfabetizados que tienen interés en aprender un oficio para incorporarse posteriormente al mercado laboral.

Las universidades de Zacatecas e Hidalgo promueven actividades extraeducativas en comunidades urbanas, desarrollando trabajos de teatro popular, pantomima y talleres culturales. Estos esfuerzos no tienen un carácter sistemático sino que suelen producirse como parte de algún proyecto. La iniciativa proviene de los propios estudiantes.

En suma, las acciones de postalfabetización no ocupan un lugar preponderante en la agenda de las IES. Su presencia se circunscribe al fomento y difusión de tareas vinculadas con sus programas.

Obstáculos observados para la participación de las IES en actividades de educación de adultos

Puede decirse que las principales dificultades que han limitado una plena participación de las universidades en los programas de educación para adultos son tanto de orden endógeno, es decir, referidas a las políticas internas que rigen el quehacer universitario, como de tipo exógeno, o correspondientes a las políticas definidas por los dirigentes nacionales.

Con relación a los factores endógenos, destaca particularmente la ausencia de programas específicos orientados a formar especialistas y profesionales en el campo de la educación de adultos. No existe en las universidades oferta suficiente de altos estudios u opciones de formación en términos de especialización, de postítulo, de maestría, doctorado y posdoctorado.

Lo que las universidades generalmente desarrollan con su población-meta es un conjunto de programas de formación profesional y, extensivamente, un conjunto de acciones educativas orientadas a diferentes propósitos no conducentes necesariamente a la obtención de credenciales y/o grados académicos.

El nivel de formación profesional se atiende a través de los programas de licenciatura fundamentalmente, pero no se contempla en sus programas la formación de educadores de adultos. Los posgrados se ofrecen en forma limitada y no en todas las universidades del país. En este ámbito es apenas incipiente la preocupación por formar personal de alto nivel en educación de adultos.

Al interior de las universidades no se ha desarrollado aún plena conciencia del significado social y específico de la educación de adultos. Tradicionalmente se concibe como una modalidad educativa de "segunda clase" que debe ser atendida por otras instancias del sistema educativo nacional, prescindiendo del hecho de que la educación de adultos puede ser concebida como un instrumento de articulación de la energía social universitaria y de la no universitaria en el esfuerzo de coadyuvar a la realización de las grandes tareas nacionales de desarrollo y cambio social.

Cuando las universidades han participado en programas de educación de adultos, bien impulsando microexperiencias que no rebasan los límites de la institucionalidad universitaria, o bien aportando recursos humanos para que se incorporen como prestadores de servicio social en programas oficiales de educación de adultos, su presencia acusa limitaciones atribuibles tanto a la falta de planes específicos como a la ausencia de suficientes recursos financieros y materiales.

En los últimos años las universidades vienen perdiendo potencialidad para convertirse en elemento animador y de apoyo de programas de educación de adultos y de otros movimientos educativos impulsados por diversos actores sociales.

Existen también al interior de las universidades diversas concepciones ideológico-políticas y culturales de carácter contradictorio y opuestas respecto al papel protagónico que ésta debería jugar en la promoción y apoyo de proyectos de educación de adultos.

Los niveles de desarrollo alcanzados por las IES constituyen otra variable importante que ayuda a explicar la poca presencia de éstas en acciones de educación de adultos. Generalmente, en las entidades con alto nivel de desarrollo, las prioridades educativas, además de incluir la atención a sus particulares procesos formativos, se empiezan a orientar a la formación de profesionales de alto nivel; empero, las entidades con índices medios o bajos de desarrollo optan por otorgarle preferencia a programas de licenciatura que les permitan cubrir los requerimientos concretos de sus respectivas regiones.

Con respecto a los factores exógenos destaca la serie de políticas que el Estado mexicano viene instrumentando desde hace algunas décadas, que se caracterizan por no explicitar la manera como desde la educación de adultos se puede contribuir a la realización de las grandes tareas nacionales. Entre los dirigentes del país no se ha vislumbrado la necesidad de contar con una infraestructura nacional encargada de formar recursos humanos para la educación de adultos. La educación de adultos se visualiza como un sistema que otorga "una segunda oportunidad" de educarse a los adultos que permanecieron excluidos del sistema formal de educación. Como tal, se concibe que es la solidaridad social —y por lo tanto con personal voluntario— la que se debe responsabilizar de ofrecerla y operarla. De esta forma, las exigencias de parte del Estado a las universidades han sido tenues, puntuales y de carácter propiamente administrativo.

Aun cuando el Estado mexicano realiza importantes aportaciones solidarias para avanzar en la resolución del analfabetismo y del rezago educativo, muestra de lo cual son las instituciones creadas al respecto, que han significado además erogaciones importantes de recursos financieros,

podemos decir que en términos del diseño de estrategias de concertación con las IES y con las organizaciones no gubernamentales los esfuerzos son todavía incipientes.

Los programas de educación de adultos que han existido hasta la fecha se han limitado a desarrollar programas destinados a la alfabetización y a la educación básica *per se*, desconectados en lo fundamental de propósitos más amplios y más vinculados con los intereses de las clases populares, capaces de convocar el esfuerzo articulado del propio Estado y de la sociedad civil. Se carece de políticas y estrategias de desarrollo de recursos humanos en el ámbito del desarrollo nacional y en el ámbito particular del desarrollo de la educación de adultos.

En las convocatorias lanzadas por las autoridades del país que buscan que las IES participen más activamente en los programas de educación de adultos, los llamados se realizan desprovistos de un marco político que precise alcances y contribuciones. Generalmente las de vinculación planteadas con el sector universitario se reducen a: a) incorporar estudiantes en servicio social para que funjan como agentes educativos; b) lograr su participación en la promoción de los servicios de educación de adultos mediante cursos, conferencias, seminarios, foros de debate y mesas redondas destinadas a profundizar en temas de educación de adultos y a sensibilizar a las comunidades educativas de su responsabilidad frente a la educación de la sociedad; y c) establecer centros de promoción y asesoría permanentes, con la participación de los alumnos, profesores y autoridades, en beneficio de los trabajadores administrativos, sus familiares y comunidad en general, o bien prestando sus instalaciones para los círculos de estudio y para las sedes de acreditación.

En suma, la falta de definiciones en materia de políticas y estrategias respecto al papel que las IES pueden jugar en el desarrollo de la educación de adultos, es lo que de alguna manera constituye uno de los principales obstáculos externos para que ellas recuperen su papel protagónico.

Podríamos también suponer que la confluencia de los obstáculos exógenos y endógenos aquí mencionados es lo que explica la ausencia de articulación entre las pocas acciones relevantes de educación de adultos en las cuales participan las IES. De esta forma, no deja de llamar la atención el hecho de que algunas de las actividades de investigación estén desvinculadas de las actividades de docencia y de las de prestación del servicio social o desarrollo de microexperiencias. De la misma forma, las actividades de formación de profesionales en educación de adultos no se encuentran vinculadas en forma institucional con el desarrollo de experiencias o con la prestación de servicios en materia de educación de adultos. Es de suponerse que dicha articulación podría añadir a cada una de las acciones que se realiza en forma aislada una dimensión que permitiría potenciarlas. Éste es un aspecto no explorado en el escenario de las IES en México.

Proposiciones para una vinculación más efectiva entre las IES y la educación de adultos

Uno de los principales retos a los que se enfrentan las IES consiste en asumir el papel protagónico y de vanguardia en el desarrollo educativo y cultural del país, para lo cual parece indispensable que

éstas expliciten y comprometan su participación en el proceso de construcción y fortalecimiento de las acciones de educación de adultos en cada una de las entidades del país.

Algunas de las experiencias desarrolladas por las universidades sugerirían que una posible estrategia para el logro del propósito anterior consiste en ampliar los programas de formación de personal de las propias instituciones universitarias, así como del personal que participa en los programas de educación de adultos, esto último a través de sus programas de extensión universitaria. En el área de formación y capacitación de personal las IES tienen un papel histórico y amplia experiencia, que puede hacerse extensiva a la educación de adultos.

En materia de formación de personal, las universidades pueden definir estrategias y políticas orientadas a capacitar y formar personal en diversos niveles: promotores, técnicos y dirigentes. Entre las opciones a desarrollar estarían: programas de formación y altos estudios para educadores populares; programas de estudios avanzados y de especialización para educadores que trabajan en programas de educación de adultos impulsados por agencias gubernamentales; programas de formación y/o capacitación de los profesores universitarios que participan en proyectos de educación de adultos, etcétera.

Por otra parte, las actividades de alfabetización, educación de adultos y postalfabetización han dejado como saldo un conjunto de experiencias que no han sido sistematizadas. La investigación que genere las categorías que lo permitan, así como la construcción de la educación de adultos como un campo específico de conocimiento y construcción científica, debe ser asumida como tarea por las IES. En general, las acciones de educación de adultos conducidas desde el Estado y desde los organismos no gubernamentales han proliferado y se han diversificado en forma notable. Sin embargo, la mayor parte de estas experiencias carecen de marcos conceptuales y metodológicos que rijan sus acciones. En este terreno, las universidades tienen una tarea importante a desarrollar, acercando contribuciones significativas mediante la conformación de equipos multidisciplinarios que sistematicen, evalúen y hagan prospectiva a partir de lo ya sabido y de lo ya logrado en materia de educación de adultos.

Otro campo significativo en el cual las universidades pueden proporcionar aportaciones relevantes corresponde al de la investigación y desarrollo de innovaciones para la educación de adultos. Hasta hoy los esfuerzos que las instituciones gubernamentales y los grupos independientes realizan en materia de estudios e investigaciones correspondientes al universo de la educación son todavía incipientes.

En materia de alfabetización y educación de adultos existen diversas necesidades de investigación relacionadas, por ejemplo, con el impacto de las acciones en el proceso de desarrollo socioeconómico del país; con el papel del Estado y de la sociedad civil en el campo de la alfabetización y la educación de adultos; con el proceso de conocimiento de los sujetos populares; con las discrepancias entre el discurso y la práctica de la educación de adultos; con los usos de la lectoescritura entre los recién alfabetizados; con el conocimiento más preciso del tamaño que representan los llamados analfabetas funcionales; con programas alternativos de postalfabetización; y muchos otros requerimientos que existen en materia de investigación e innovación de nuevos procesos educativos que respondan mejor a las características socioculturales de los adultos.

Las universidades tienen frente a sí el enorme reto de apoyar la educación de adultos, imprimiéndole a ésta un carácter más científico, desarrollando estudios e investigaciones, procesos de experimentación e innovación en las distintas áreas de la misma.

Las universidades han acumulado amplia experiencia en materia de promocionar proyectos en el ámbito de lo que se conoce como extensión universitaria. En este sentido, se tendrá que plantear la necesidad de intercambiar experiencias tanto entre las universidades que tienen un avance en el desarrollo teórico y metodológico de la educación de adultos como con aquellas que se mantienen rezagadas, sin excluir los intercambios con diversas universidades de la región latinoamericana.

Otra área de incidencia de las universidades es el mejoramiento de la calidad de la educación proporcionada a la población adulta. Para ello se tendrían que formular e instrumentar proyectos piloto con estrategias globales de acción que comprendan desde los estudios de base hasta la evaluación de sus resultados. Especial contribución será la de elaborar y proponer proyectos educativos orientados a la enseñanza de la ciencia y la tecnología a los grupos de los sectores populares.

La participación de las instituciones de educación superior en la revisión de criterios y mecanismos sobre inversión y gasto en educación de adultos y sobre sus fuentes y destinos parece ser otra de las áreas importantes de incidencia de las universidades.

Convendría también que las universidades del país revisaran el tipo de formación particular que requieren los planificadores, administradores, supervisores, pedagogos, economistas y demás profesionales que intervienen en la educación de adultos, con el propósito de adecuar sus acciones a las particularidades de los retos que plantea la propuesta educativa a las necesidades de las poblaciones meta de la educación de adultos.

Por último, consideramos importante recomendar a las universidades que ya se encuentran trabajando en el terreno de la educación de adultos, que intenten articular sus acciones con dimensiones distintas de incidencia e impacto en este campo. De esta forma, las instituciones que hacen docencia en educación de adultos deberían involucrarse de manera mucho más directa en el servicio concreto y en la investigación y experimentación sobre el mismo. Las universidades que prestan servicio social en programas de educación de adultos tienen ahí un campo fértil para la realización de investigaciones y la propuesta de innovaciones. Las universidades que hacen investigación deberían poder poner a prueba sus propias propuestas de modificación o reforma de los sistemas y programas de educación de adultos.

Referencias bibliográficas

Ayala, J., *et al*. (1979). "La crisis económica. Evolución y perspectivas", en Varios autores, *México hoy*. México: Siglo XXI.

COPLAMAR (1982). *Necesidades esenciales en México. Situación actual y perspectivas al año 2000*. México: Siglo XXI.

De Ibarrola, María (1984). "El papel de la educación superior en la distribución del empleo en México, febrero 1979-junio 1982". México: DIE-CINVESTAV-IPN (mimeo, archivo estadístico de la investigación).

Diez, Ignacio y V. Frutos (1988). "Matrícula escolar 1988 y Gasto Nacional en Educación 1982-1987", en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. XVII, núm. 3 y 4 (tercero y cuarto trimestres).

Fuentes Molinar, Olac (1979). "Educación pública y sociedad", en Varios autores, *México hoy*. México: Siglo XXI.

Guevara Niebla, Gilberto (1983). "Los múltiples rostros de la crisis universitaria", en *La crisis de la educación superior en México*. México: Nueva Imagen.

INEA (1988). *Propuesta para promover la participación social en los programas de educación de adultos*. México: INEA.

Juárez, Irma (1987). "Evaluación de las políticas estatales hacia los cortadores de caña, 1979-1982", en Luisa Paré, *et al., Caña brava. Trabajo y organización social entre los cortadores de caña*. México: UNAM.

Latapí, Pablo (1988). *Análisis de un sexenio de educación en México, 1970-1976*. México: Nueva Imagen, sexta edición.

Latapí, Pablo (1979). *Política educativa y valores nacionales*. México: Nueva Imagen.

Latapí, Pablo (1985). "Prospectiva de la educación de adultos a la luz de la pobreza en América Latina", en P. Latapí y A. Castillo (comps.), *Lecturas sobre Educación de Adultos en América Latina*. Pátzcuaro: CREFAL.

Muñoz Izquierdo, Carlos (1973). "Evaluación del desarrollo educativo en México (1958-1970) y factores que lo han determinado", en *Revista del Centro de Estudios Educativos*, vol. III, núm. 3 (tercer trimestre).

Padilla, Ernesto (1988). *La producción de investigación educativa en el INEA (1982-1987)*. México: INEA.

Picón, César y S. L. Morales (1986). "Algunas experiencias universitarias innovadoras en el campo de la formación de personal para el desarrollo de la educación de adultos". Pátzcuaro: CREFAL (mimeo).

Saldívar, Américo (1980). *Ideología y política del Estado mexicano, 1970-1976*. México: Siglo XXI.

SEP (1984). *Programa Nacional de Educación, Cultura, Recreación y Deporte, 1984-1988*. México: SEP.

Sepúlveda, Manuel A. (1984). "Factores que intervienen en la continuidad y presencia de los adultos recién alfabetizados en el estado de Nuevo León". Monterrey (mimeo).

Sepúlveda, Manuel A. y M. Gutiérrez (1984). "Diagnóstico evaluativo del proceso de alfabetización por televisión en el estado de Nuevo León". Monterrey (mimeo).

Universidad Pedagógica Nacional-Academia de Educación de Adultos (1988). "Programa para la Formación de Educación de Adultos (PROFEDA) y Proyecto de maestría en Educación de Adultos". México (mimeo).

Anexo I. Relación de informantes clave

Marcela Acle Tomasini. Ex subdirectora de Evaluación, Instituto Nacional para la Educación de los Adultos.
Benjamín Berlanga. Ex coordinador de Planeación, Instituto Nacional para la Educación de los Adultos, Delegación Puebla.
Juan Gómez. Investigador, Centro Regional de Educación Funcional para América Latina (CREFAL).
Olivia González. Responsable de Orientación Vocacional, Universidad Autónoma Metropolitana-Atzcapotzalco.
Socorro González Tapia. Jefa de Enlace y Extensión Educativa, Universidad de Monterrey.
Patricia Gordillo. Coordinadora de Hemerotecas, Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco
Gerardo Hernández. Coordinador de Servicio Social, Universidad Autónoma del Estado de México.
Eva Hick. Coordinadora de Sociología, Universidad Pedagógica Nacional.
Santiago Idearte. Coordinador de Planeación, Instituto Nacional para la Educación de los Adultos, Delegación Tabasco.
Alicia Machorro. Coordinadora del Proyecto I+CAE (Investigación-acción en la actualización de Conceptos y Actitudes en la Enseñanza-aprendizaje), Dirección General de Educación Popular, Jalapa, Veracruz.
Laura Mejía. Coordinadora del Programa de Promoción Social, Universidad Iberoamericana.
Neptalí Monterroso. Ex coordinador de Planeación, Instituto Nacional para la Educación de los Adultos, Delegación Estado de México.
Omar de la Mora de la Torre. Jefe del Departamento de Participación Social, Instituto Nacional para la Educación de los Adultos.
Martha Soledad Morales. Jefa del Departamento de Servicio Social, Universidad Iberoamericana.
Margarita Peña. Jefa del Departamento de la Mujer Indígena, Dirección General de Educación Indígena de la Secretaría de Educación Pública.
Miguel Ríos. Investigador, Centro Regional de Educación Funcional para América Latina (CREFAL).

El Programa de Modernización Educativa y la educación de adultos*

Introducción

El presente trabajo centra su atención en los fenómenos que se presentan en la educación de adultos que realiza el Estado en toda la región latinoamericana, y que sin duda afectarán el futuro desarrollo de la educación de adultos en nuestro país. Estos son: 1) La aparente impermeabilidad de la realidad de los adultos a los efectos esperados de la actividad educativa destinada a ellos; y 2) La distancia que separa lo que parece derivarse de las investigaciones realizadas en el terreno de la educación de adultos y las decisiones de política tomadas por el Estado al respecto. El documento concluye señalando los aspectos del Programa de Modernización Educativa que representan un avance respecto a ambos fenómenos, así como los más importantes de aquellos que ameritarían una revisión profunda.

La aparente impermeabilidad de la realidad de los adultos a los efectos esperados de la actividad educativa que a ellos se destina

El diagnóstico que nos presenta el Programa Nacional de Modernización Educativa[1] respecto a la realidad de la educación de los adultos del país debe sin duda ser valorado por la claridad con la que describe una realidad cruda y difícil: en México existen 40.4% de personas mayores de 15 años que no han terminado su educación básica. 24.4% de la población adulta a nivel nacional —casi el 50% de la misma— carece de lo que la Constitución define como obligación del Estado ofrecer a toda su población en edad escolar: educación primaria. Más deprimente todavía es la información que relaciona la evolución de este fenómeno con los esfuerzos de educación de adultos que se llevan a cabo en el país. De esta manera, 75 mil adultos anuales logran certificar la prima-

* Ponencia presentada en el Coloquio sobre la Modernización Educativa en Perspectiva, organizado por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO)-México, del 5 al 9 de marzo de 1990. El texto se refiere al programa sectorial educativo de México, correspondiente al sexenio 1988-1994.

1 Poder Ejecutivo Federal, *Programa de Modernización Educativa 1989-1994*, México, Poder Ejecutivo Federal,1989, pp. 81-85.

ria o la secundaria, pero anualmente engrosan las filas de analfabetos o analfabetos funcionales adultos (por no haber ingresado a la primaria, o por haberla abandonado antes de terminarla en la edad correspondiente) 800 mil personas. Esto significa que se está librando una batalla que de antemano se sabe que está pérdida; es decir, que nunca se logrará abatir el rezago educativo por la vía de la educación básica de adultos tal y como se ha estado realizando hasta la fecha. Inclusive, suponiendo que se tomen las medidas que el propio Programa indica,[2] es difícil suponer que a este respecto habrá avances significativos.

El problema, pues, parecería rebasar las posibilidades de un sistema de educación de adultos, aunque éste se integre y articule, como se propone. A lo más que puede aspirarse es a cumplir la función —importante, por cierto— que hasta la fecha ha venido realizando: ofrecer un servicio para la población —mayoritariamente urbana y joven— que realmente tiene la necesidad (laboral o personal) de certificación de educación básica y que tiene las características que le permiten transitar por un sistema abierto, fundamentalmente basado en el "autodidactismo y la solidaridad social", de aprendizaje, presentación de exámenes y certificación.

Pero existe una serie de aspectos diagnósticos que el programa no contiene y que también resultan importantes. Éstos tienen que ver con los resultados, tanto de aprendizaje como económicos y sociales, que sobre los adultos tienen estos programas. Aunque existe información fragmentaria al respecto, las diversas evaluaciones que se han hecho de los programas de educación de adultos coinciden en señalar que los resultados están lejos de ser los esperados. Como resultado de los cursos de alfabetización, no se alcanza cabalmente el nivel de lectura de comprensión;[3] sólo descifran letras y sílabas.[4] Un estudio más reciente conducido por nosotros, que implicó entrevistar a 138 adultos de zonas urbanas y rurales al iniciar su proceso de alfabetización y un año más tarde,[5] revela información no representativa, pero sí indicativa de áreas de preocupación necesaria:

- El 42% de los adultos que se inscribieron en los cursos de alfabetización no los terminaron.
- El 33% aún se encontraban cursando la alfabetización un año después de haberla iniciado.
- Esto significa que 25 de cada 100 adultos que se inscriben terminan el curso en el tiempo previsto.
- Ahora bien, de los adultos que terminaron, el 46% dice haber aprendido a leer, el 37% dice haber aprendido a escribir y el 13% dice haber aprendido cálculo básico (hay que recordar que estos tres son objetivos de la alfabetización).

[2] *Ibid*., pp. 91-93.

[3] Véase INEA, "¿Qué pasa con los adultos que se alfabetizan? Seguimiento de adultos alfabetizados por el INEA entre 1981 y 1985", en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. XVIII, núm. 1 (primer trimestre), 1988, pp. 69 ss.

[4] Véase Carlos Muñoz Izquierdo, "Factores determinantes y consecuencias educativas de la perseverancia de los adultos en los cursos de alfabetización", en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. XV, núm. 3 (tercer trimestre), 1985, pp. 39 ss.

[5] Véase S. Schmelkes y Susan Street, "Implementación de políticas en educación de adultos: el caso de México", México, Centro de Estudios Educativos (mimeo), 1990.

- Más sorprendente aún resulta el hecho de que, entre los que aprendieron, el 17% no sabe en qué va a aplicar la lectura, el 30% no sabe en qué va a aplicar la escritura y el 12% no sabe en qué va a aplicar las matemáticas. Esto parece estar indicando que, incluso cuando el programa logra transmitir las habilidades básicas de lectura y escritura, y sobre todo de esta última, no logra transmitir el uso y la función social de dichas habilidades.[6]
- Encontramos inscritos en los cursos de alfabetización predominantemente mujeres amas de casa, tanto en zonas rurales como urbanas. Los hombres, sobre todo los jefes de familia, no se inscriben, y si lo hacen, desertan pronto. Parecería haber una cierta dificultad para llegar, desde este sistema, a la población masculina y a la población femenina económicamente activa.

Respecto a la educación básica, lo primero que habría que hacer notar es que, según el propio programa, el índice de eficiencia terminal (considerando que tres años es el tiempo estimado para terminar la primaria o la secundaria) es de apenas el 32%. Estudios previos hablaban de una eficiencia terminal de la mitad de esta cifra (16.6%)[7] para el caso de los adultos autodidactas.

Los efectos sobre la vida económica y social de los educandos adultos se han estudiado mucho menos. Un dato del estudio reciente realizado por nosotros, sin embargo, respecto a los resultados del programa de alfabetización, es indicativo de que en este renglón también hay mayores expectativas que realizaciones: solamente 9% de los entrevistados había conseguido trabajo o cambiado de trabajo a partir de haber terminado sus cursos de alfabetización.

Respecto a las otras áreas de la educación de adultos (educación comunitaria y capacitación para el trabajo), lo único que puede decirse es que éstas fueron objeto de un claro abandono por parte del Estado durante el sexenio pasado[8] (se refiere al sexenio 1982-1988 —N. del E.), y que es desde luego alentador que el programa las retome. Sin embargo, ante la ausencia de evaluaciones conocidas al respecto y ante la poca claridad del Programa con relación a lo que significarán en el futuro no nos atrevemos a adelantar ningún juicio.

La información anterior, sin embargo, ha sido traída a cuenta como indicativa de una clara evidencia de dos enormes dificultades que presenta la educación de adultos impartida por el Estado: la de atender en forma significativa —cuantitativamente— a la población potencialmente demandante y la de obtener, con la que sí atiende, los resultados esperados.

No son novedosas las posibles interpretaciones de estos dos fenómenos, porque, por otra parte, son comunes a los sistemas de educación de adultos de los países de la región. Se encuentran hipótesis explicativas varias, tanto del lado de la demanda como del lado de la oferta. De esta forma,

[6] Véase Emilia Ferreiro, "Alternativas a la comprensión del analfabetismo en la Región", en UNESCO (ed.), *Alternativas de alfabetización en América Latina y el Caribe*, Santiago, OREALC-UNESCO, 1988, p. 359.

[7] Véase C. Muñoz Izquierdo, P. G. Rodríguez y E. González S., "Factores determinantes de la eficiencia interna de la educación básica para adultos autodidactas", en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. XIV, núms. 1 y 2 (primero y segundo trimestre), 1984, pp. 21 ss.

[8] Véase S. Schmelkes, "La educación de adultos en México", en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. XIV, núm. 3 (tercer trimestre), 1989, p. 84.

se ha señalado con mucha claridad la ausencia de una verdadera demanda social por educación de adultos. Los adultos demandan oportunidades educativas para sus hijos, pero rara vez para ellos mismos. Inclusive puede decirse que las organizaciones populares no han logrado articular una demanda clara de educación de adultos para sus afiliados.[9]

El estudio al que nos hemos venido refiriendo sobre políticas en educación de adultos muestra con muchísima claridad que en México el fenómeno es más de respuesta a una oferta por parte de una demanda creada, con la motivación general y vaga de "aprender, saber más". El adulto, al menos el alfabetizando, no sabe muy bien qué esperar de un programa de educación de adultos.[10] Por tanto, el adulto atendido tampoco exigirá demasiado del programa: si no le gusta, lo abandonará, pero no presionará por mejorar su calidad o adecuación a sus necesidades. Es decir, parecería que, al menos como fenómeno global, en el caso de la educación de adultos la oferta precede a la demanda. La demanda, por su parte, permanece desestructurada, silenciosa y ampliamente diversificada. El interlocutor del Estado en los programas de educación de adultos no son los adultos destinatarios mismos, sino el sector de la sociedad convencido de su necesidad. De esta forma, si bien es ya un dato consensualmente aceptado el que la educación de adultos debe tener la capacidad de responder a los intereses y necesidades de los adultos —el propio Programa lo asume como condición de éxito—, el problema desde el lado de la demanda está en su capacidad por explicitar estos intereses y necesidades.

El problema de la oferta, entonces, radicaría en su deficiente capacidad para interpretar dichos intereses y necesidades. Ésta es una hipótesis que ha estado presente en la literatura sobre educación de adultos desde hace mucho tiempo. Si bien esto puede ser cierto, nos parece que hay problemas de la oferta que son anteriores, que están en la base de éste y que lo determinan. El más claro de éstos se encuentra en la renuencia, por parte del Estado, a profesionalizar el servicio de la educación de adultos. Tendríamos que calificar lo que hace el Estado en materia de educación de adultos como una educación compensatoria de segunda categoría para una población de segunda categoría.

Esta ausencia de voluntad política para otorgar la importancia debida al problema de la educación de los adultos se observa también en la escasez de recursos destinados a estas actividades. Todos sabemos que la proporción del presupuesto destinada a la educación de adultos nunca ha logrado rebasar el 3% del presupuesto educativo total. En épocas recientes, de deterioro del presupuesto educativo general, la educación adultos se ha deteriorado más de lo que le correspondería en términos proporcionales. Pero el aspecto que con mayor nitidez refleja el segundo nivel de prioridad —respecto a la educación formal— que tiene la educación de adultos es el recurso a agentes voluntarios para la operación de la mayor parte de los programas que desarrolla.

En efecto, el maestro —o el agente educativo— es el punto más débil de la parte del sistema educativo para adultos que recurre a agentes voluntarios. Volviendo nuevamente al estudio ya referido sobre implementación de políticas en educación de adultos, para los funcionarios intermedios y de alto nivel, gran parte de los problemas y dificultades de la operación del programa se encuentran

[9] Véase Juan Eduardo García Huidobro, "Educação de Adultos: Necesidades e políticas. Puntos para um debate", en MEC, Fundación Educar, OEA, IICA, *Reflexões Teóricas e Metodológicas sobre Educação de Jovens e Adultos*, Rio de Janeiro, IICA, 1986, pp. 71.

[10] S. Schmelkes y S. Sreet, *op cit.*

en el maestro: en su preparación, pero sobre todo en su motivación. Lo más interesante, sin embargo, es que para los adultos también los problemas principales se derivan de los maestros: no de los presentes, sino de los ausentes. El fenómeno de la deserción en los círculos de alfabetización es fundamentalmente un fenómeno de deserción —o de exagerado ausentismo— de maestros, y de los adultos como consecuencia. Sin contar con información precisa al respecto, podemos suponer que algo similar está ocurriendo en educación básica.

El Programa se propone mejorar la capacitación de los agentes educadores. Esto es indispensable, pues se trata de una actividad de enorme complejidad, que supone la capacidad de relacionar los objetivos del aprendizaje con los intereses y necesidades del adulto. Esta capacidad no es innata a todo voluntario; ni siquiera podemos suponer que esté presente en los maestros formados para educar a los niños.[11] Sin embargo, sigue descansando en la "solidaridad social" como uno de los dos sostenes principales de toda la educación de adultos del Estado.

Este problema del lado de la oferta —el de la no profesionalización del servicio— se plantea como central, y ameritaría una revisión a fondo. Es evidente que las repercusiones presupuestales de una modificación de esta política harían de una educación de adultos profesional algo, por el momento, inviable. Quizás entonces habría que modificar los objetivos y las metas que el Programa se propone y que, con toda seguridad, arrojarán resultados muy similares a los que hasta ahora hemos venido constatando.

La distancia entre los resultados de la investigación y las decisiones de política en materia de educación de adultos

No intentaremos aquí hacer un listado de los principales hallazgos de la investigación educativa en relación con la educación de adultos. En cambio, presentaremos una visión de lo que este conjunto de resultados parecería sugerir respecto a lo que debiera ser la educación de adultos en un país como el nuestro.[12]

El adulto carente de educación básica formal debe ser concebido como un adulto que carece también de una calidad de vida integral. Es esto segundo lo que explica su falta de escolaridad, y no al contrario. Por tanto, no será la mera adquisición del alfabeto o de una escolaridad básica lo que le permitirá resolver sus otras carencias.

Por ello sería necesario partir del supuesto de que, en la medida en que la educación de adultos sea concebida como un servicio orientado a la acreditación y certificación de la educación básica, sin más, seguirá siendo tan poco útil y tan ineficaz en su propósito de recuperar el rezago como hasta la fecha.

[11] Véase José Rivero. "Educación de adultos en América Latina: requerimientos y estrategias en materia de preparación de personal", en *Boletín del Proyecto Principal de Educación*, núm. 10-11 (diciembre 1986), Santiago de Chile, p. 25 ss.

[12] Lo que sigue está basado en Ulloa, Martínez Rizo, Muñoz Izquierdo y Schmelkes. "Propuesta de Reforma de la Educación", México, mimeo., 1989, pp. 96-105.

La educación de adultos ha de ser concebida como aquella que se vincula en forma íntima y articulada con la satisfacción de las necesidades básicas de los adultos (y aquí lo importante es resaltar que la vinculación a la que nos referimos es con la acción para satisfacer estas necesidades, no con la preparación para hacerlo), o con la solución de los problemas de los adultos. La educación de adultos no puede ser concebida más que como un apoyo para el mejoramiento de la calidad de vida. Así concebida, la educación de adultos puede ofrecer elementos sin los cuales dicho mejoramiento de la calidad de vida se haría más difícil y tortuoso.

Son, por lo tanto, al menos tres las rupturas que deben hacerse respecto a la concepción actual de la educación de adultos:

a) Lo central es la acción de satisfacción de necesidades o la solución de problemas, no la educación de adultos *per se*. La educación de adultos debe ser capaz de insertarse ahí donde están ocurriendo o pueden ocurrir procesos tendientes a lo anterior.
b) La educación de adultos no debe estar dirigida a individuos, sino a grupos o colectividades. La solución a los problemas de la calidad de vida es un asunto social, que implica un trabajo grupal organizado. Es el sujeto organizado (real o potencialmente) el sujeto de la educación de adultos.
c) La educación de adultos no puede ser uniforme para todas las regiones del país, ni se puede administrar en forma masiva. Muy por el contrario, es una actividad que debe ser capaz de responder a las necesidades, características y problemas locales y regionales, y que debe hacerse a la medida de estas necesidades. En este entendido, la educación de adultos debe operar en forma descentralizada, siendo la unidad a descentralizar la más cercana posible a las necesidades de regiones homogéneas.

Además de integrar y articular las diferentes acciones de educación de adultos, como el programa lo propone, sería deseable romper también las barreras que dividen lo que realiza el sector educativo en materia de educación de adultos respecto de lo que realizan otras secretarías de Estado y dependencias oficiales con adultos no escolarizados. Si bien la planeación y coordinación intersectorial de actividades parece difícil de lograr bajo el actual esquema de planeación y programación nacional, conviene subrayar que ésta sería una meta a alcanzar en un plazo mediano. Mientras tanto, es necesario ir desarrollando estrategias que permitan ir rompiendo estas barreras a nivel local.

La institución del sector educativo que asuma la integración de estas acciones de educación de adultos debe concebir sus funciones de una forma distinta a como hasta la fecha lo ha hecho, procurando convertirse en una instancia promotora (no operativa) de la educación de adultos. Desde esta perspectiva, sus funciones centrales serían:

a) La definición de una normatividad curricular mínima que permita articular los servicios anteriores en torno a un concepto de educación básica de adultos. Esta normatividad mínima deberá enfatizar los puntos comunes de llegada aceptando puntos de partida

diferentes y procesos diferentes. A continuación sintetizamos los elementos que podría contener esta normatividad curricular mínima:

- ***En el terreno valoral:*** el logro de una identidad y de una elevada autoestima y el logro de una valoración de la cultura propia. La presencia clara de valores de solidaridad, de actitudes y conductas participativas y de capacidades organizativas.
- ***En el terreno de las habilidades:*** el logro de la capacidad de lectura de comprensión y de producción de lengua escrita relacionada con las necesidades de su medio. El logro de la capacidad de la solución de problemas matemáticos que impliquen el uso de las cuatro operaciones básicas (incluyendo porcentajes) y que se presenten en su realidad inmediata.
- ***En el terreno de los conocimientos:*** el logro de los conocimientos mínimos sobre la realidad nacional, con énfasis en el conocimiento de los derechos y las obligaciones de los ciudadanos mexicanos, y muy especialmente de los servicios a los que pueden acceder en función de su ubicación social (como padres de familia, como productores, como ciudadanos, como consumidores). El conocimiento básico de la prevención de enfermedades y el mantenimiento del medio ambiente, en función de las características regionales.

Lo central en la operación de la educación de adultos, sin embargo, es lo que se deriva del supuesto fundamental ya mencionado, que sostiene que la educación de adultos tiene que ubicarse en un proceso de acción tendiente a la satisfacción de necesidades o a la solución de problemas de grupos de adultos para apoyar dicho proceso. Por motivos de espacio no es posible señalar aquí los lineamientos curriculares que permitan el logro de este objetivo. Anexamos, no obstante, dos ejemplos que permiten imaginar el tipo de desarrollo curricular y de apoyo técnico-metodológico que requiere una propuesta de esta naturaleza (el anexo en cuestión no se incluye en esta Antología –N. del E.).

Cabe señalar que se esperaría que se le otorgara una importancia mayor a los programas del sistema de educación de adultos que por sus características responden mejor a esta concepción. Estos programas son, justamente, los que han dejado de crecer en los últimos años. Tal es el caso de las Misiones Culturales, las Brigadas de Desarrollo Rural, algunas de las acciones de Educación Comunitaria del INEA como Salas de Cultura y Puntos de Encuentro y los Centros de Entrenamiento Ocupacional. Estos últimos deberán ser reconceptualizados en función de las posibilidades reales de empleo productivo de quienes ahora constituyen su demanda y de quienes podrían ser atendidos en el futuro.

b) La segunda función central es la de promoción y apoyo a las organizaciones sociales, los organismos no gubernamentales, los promotores de dependencias gubernamentales, los maestros de educación formal, así como personas físicas interesadas de las propias comunidades o regiones que quieran incorporar la educación básica a sus actividades ordinarias de trabajo con comunidades y grupos que lo requieren.

c) La función compensatoria, que puede implicar 1) la operación directa de la educación básica de adultos en aquellos lugares en los que no existen organismos o personas que puedan realizarla; 2) el apoyo diversificado —con estímulos mayores— a personas o instituciones en las zonas con mayor necesidad de actividades de educación de adultos.
d) Una función transitoria de refuerzo a la capacidad de las unidades regionales para:

- Realizar investigación sobre necesidades de educación de adultos en sus zonas; realizar experimentación y pilotaje de métodos y contenidos adecuados a su zona; sistematizar y difundir experiencias exitosas de educación de adultos.
- Ofrecer capacitación complementaria a los agentes de la educación de adultos.
- Operar la educación de adultos en forma compensatoria en aquellas zonas donde no existan recursos humanos u organizativos disponibles, y decidir a partir de criterios normativos mínimos respecto al manejo de estímulos diferenciados.
- Desarrollar contenidos y metodologías adaptados a los intereses de los diversos grupos de adultos de su región.
- Letrar el entorno: producir materiales de lectura atractivos, relevantes y de fácil acceso para la población de la región.
- Reforzar las actividades de educación de adultos mediante el recurso a los medios de comunicación disponibles en la región. Esto implica la capacidad para generar producciones de alta calidad con contenidos locales.

Por lo que respecta a la evaluación y la certificación, conviene señalar que la forma como se ha evaluado y certificado la educación de adultos hasta la fecha ha representado dos problemas muy graves:

a) Ha representado un claro obstáculo para el pequeño sector del rezago escolar adulto que desea un certificado de educación primaria o secundaria (a juzgar por los índices de reprobación y por el tiempo promedio que tarda un adulto en obtener un certificado).
b) Ha orientado una parte importante del esfuerzo de los recursos del INEA, haciendo que se descuiden las necesidades educativas de los adultos que no tienen interés en certificar lo que aprenden, pero sí en aprender lo que les sirve para la vida.

La certificación no debe ser punto obligado de llegada de los proyectos de educación de adultos. La opción de certificar lo aprendido, sin embargo, debe mantenerse abierta para todo el que desee hacerlo, y cualquiera debe poder acceder a acreditar conocimientos obtenidos por cualquier vía.

Sin embargo, puesto que estamos partiendo del supuesto de que la educación básica de adultos no puede ser definida —más que en sus mínimos— a nivel nacional, tenemos también que aceptar que la evaluación de los contenidos tendiente a certificar no puede ser definida nacionalmente —más que en sus mínimos—. La evaluación del aprendizaje de los adultos debe ser administrada regionalmente. Inclusive, la normatividad mínima debe ser adaptada a las características locales y su evaluación negociable con la autoridad central responsable.

Por último, cabría esperar que la institución responsable de la educación de adultos generara un programa especial, con carácter prioritario, como parte de su función compensatoria, con personal profesional, destinado a la atención de adultos indígenas. El énfasis de un programa como éste, si bien debe partir y estar acorde con la concepción hasta ahora manejada, debe estar en la revaloración cultural. Esta revaloración implica, de manera muy importante, el rescate de la lengua indígena. Este rescate no se logrará si el uso de la lengua indígena se reduce, como hasta ahora, a la adquisición de la lectoescritura, para después pasar de inmediato a la castellanización. Muy por el contrario, debe ser considerada como sólo un primer paso para alfabetizar las lenguas y las culturas indígenas. Su promoción incluye actividades tales como la oficialización de la lengua indígena en las regiones donde se habla, lo que a su vez implica la presencia de letreros, leyes, historias, geografías escritas en lengua indígena. La enseñanza del castellano es importante pero antes la cultura indígena, y con ello su lengua, debe ser altamente valorada. Para esto, convendría que la institución responsable de la educación de adultos se vinculara tanto con el INI como con las organizaciones indígenas, de tal menera que el refuerzo de la cultura y de la lengua acompañen debidamente las acciones de transformación de la calidad de vida en el medio indígena.

Si confrontamos esta visión deseable de la educación de adultos, suponiendo que ella está basada en los hallazgos de investigaciones recientes sobre educación de adultos, con lo que propone el Programa, encontramos puntos de coincidencia potencial y puntos de divergencia o en torno a los cuales el Programa no se pronuncia.

Entre los primeros se encuentran, sin lugar a dudas: el que se haya rescatado la experiencia previa en educación comunitaria, y el que se proponga el objetivo de "reforzar con educación la transformación comunitaria" y concebida como instrumento de organización y participación para mejorar la calidad de vida; el que se hable nuevamente de capacitación para el trabajo, y que se destine a los grupos de extrema pobreza; el que se pretenda reforzar las Misiones Culturales y las Brigadas de Desarrollo Rural (curiosamente no se mencionan las Salas de Cultura); el que se priorice la atención a comunidades indígenas y que se plantee como meta la edición de material de lectura en lengua indígena.

Éstos representan enormes avances respecto al Estado tanto de la forma de concebir como de la operación de la educación de adultos durante los últimos años en el país. La manera como están planteados potencialmente admite incorporar a los diseños y operaciones subsecuentes hallazgos de investigación como los que inspiraron nuestra propuesta. Que sean éstas las áreas de permeabilidad a la investigación educativa nos parece altamente alentador.

Entre los segundos, sin embargo, encontramos concepciones que no parecen concordar con los aparentes consensos en materia de conocimiento acumulado sobre educación de adultos. Señalaremos aquí dos de ellos, que nos parecen de fundamental importancia.

Quizá el primero y más importante de estos puntos de divergencia habría que descubrirlo en los supuestos fundamentales de la educación de adultos, consignados en la Ley Nacional de Educación para Adultos (1981). Me refiero específicamente a los conceptos de autodidactismo y solidaridad. Ambos conceptos encuentran su origen histórico en los planteamientos sobre educación permanente, que fueron además los que inspiraron la elaboración de la Ley. Sin embargo, el

concepto de educación permanente surge para responder a una realidad muy diferente de la nuestra; surge en un contexto de primer mundo en donde los problemas fundamentales de la educación para adultos se traducen en el reciclaje de los conocimientos adquiridos como joven en la escuela y en la ocupación del tiempo libre. En América Latina, sin embargo, éstos no son los principales problemas vinculados con la educación de los adultos, y el autodidactismo no los resuelve. No es necesario fundamentar esta afirmación: la población demandante de servicios de educación de adultos carece de las herramientas y de las condiciones ambientales para ser autodidacta.

Sobre el asunto de la solidaridad social ya hemos hablado cuando nos referimos a los problemas que se derivan de descansar la operación de la educación de adultos sobre agentes voluntarios. Pero habría que referirnos también al supuesto de vinculación posible con organizaciones sociales, como uno de los componentes de esta solidaridad social. A este respecto, cabría señalar que el término "organizaciones sociales" admite acepciones muy diversas, y que, en la medida en que no se precise, puede conducir a priorizar las relaciones en extremo funcionales y de naturaleza administrativa que hasta la fecha se han venido dando con empresas y universidades: las empresas proporcionan la demanda de educación de adultos; las universidades a los agentes operativos en su periodo de servicio social. El término "sociedad civil" parecería mucho más adecuado, porque éste se refiere con mucha mayor claridad a las organizaciones populares, por un lado, y a los organismos no gubernamentales involucrados en procesos de investigación y desarrollo por otro. En el primer caso, se tiene la ventaja de una mayor cercanía con las necesidades e intereses de la demanda. En el segundo, según indican múltiples estudios recientes,[13] la posibilidad de desarrollar proyectos de mayor calidad y con mayor control; la posibilidad de generar procesos experimentales y de investigación; la posibilidad de desarrollar actividades de naturaleza más integral; la posibilidad de abarcar espacios y atender demandas que para el Estado han mostrado ser más difíciles; y una mayor flexibilidad para incorporar en sus actividades resultados de investigaciones e innovaciones en educación de adultos, etc. Experiencias de otros países latinoamericanos, que en este segundo rubro de vinculación con organismos no gubernamentales han tenido avances importantes, deben ser aprovechadas.[14]

Un segundo punto que nos parece importante destacar es la ausencia de referencia explícita, o al menos de suficiente énfasis en el Programa, a los objetivos de participación y organización de los adultos. Sigue prevaleciendo la concepción de que la educación de adultos mejorará las condiciones laborales, sociales y económicas de sus destinatarios a través de la elevación de su nivel cultural.[15] Lejos está aún de concebir la educación de adultos como un instrumento capaz de insertarse en —o promover— procesos colectivos de transformación de estas condiciones. En efecto, en el estudio al que nos hemos venido refiriendo, encontramos esta ausencia de valoración de la participación en todos los actores del proceso de la educación de adultos en los adultos mismos, que ni antes ni

[13] Véase, por ejemplo, J. E. García Huidobro, *La contribución de las organizaciones no gubernamentales de desarrollo a la Educación de Adultos*, Santiago, OREALC-UNESCO, 1989.

[14] Véase Vanilda Paiva, "Estrategias de cooperación entre entidades estatales y no gubernamentales en el campo de la alfabetización y la educación de adultos", citada por J. E. García Huidobro, *op. cit.*

[15] Poder Ejecutivo Federal, *op. cit.*, p. 81.

después del proceso de alfabetización imaginan la participación y la organización como una posible vía de solución de los problemas; entre los agentes alfabetizadores, que parecen imponerse límites a su actividad educativa señalando como el objetivo del curso proporcionar a los adultos los elementos básicos de lectoescritura, y entre los agentes administrativos a niveles regionales y técnicos centrales. La mayor eficacia probada de la educación de adultos, cuando ésta es concebida como instrumento capaz de reforzar y potenciar procesos organizativos de transformación, es algo que se deriva de la investigación realizada respecto a actividades llevadas a cabo por organismos no gubernamentales. ¿No podría ser asumida, al menos como hipótesis a poner a prueba, por los organismos gubernamentales? Al menos en el discurso, la modernización supone una mayor participación en todos los niveles. La educación de adultos es un instrumento privilegiado para educar en participación, en la medida en que sea capaz de abrir o aprovechar espacios potenciales para aprender participando.

☙

He procurado señalar algunas de las áreas que me parece ameritan ser revisadas en un proceso de modernización de la educación de los adultos. La preocupación por su significatividad y calidad, y dentro de ello, como componente esencial, la profesionalización del servicio; el recurso intencionado y explícito a la sociedad civil organizada, y específicamente a las organizaciones populares y a los organismos no gubernamentales; el viraje en la concepción de la educación de adultos como un instrumento que potencia los procesos participativos y orgánicos de transformación de las condiciones de vida, son algunas de las áreas que nos parece ameritan revisión, investigación y experimentación en el futuro cercano. Las hemos querido identificar como espacios de ruptura que, hipotéticamente, permitirían evitar los dos fenómenos limitantes de la educación de adultos que se realiza desde el Estado y que aquí abordamos: la pobreza de los resultados de la educación de adultos —en cantidad y en sus efectos— demostrada a la fecha, y la distancia que separa los hallazgos de investigación de las decisiones de política en esta materia.

Tres visiones de la educación de adultos en México: los funcionarios, los instructores y los adultos*

Resumen

Este artículo resume los resultados de un estudio sobre dos tipos de programas de educación de adultos desarrollados en México. Al comparar las características socioeconómicas, aspiraciones y expectativas de los tres principales actores de los procesos de educación de adultos: los alumnos, los maestros o instructores y los tomadores de decisiones, descubre grandes diferencias entre los escasos logros reales y las percepciones de maestros y tomadores de decisiones sobre la eficiencia de los programas. Termina con una reflexión acerca de la preeminencia de la función política sobre la educativa, que parece estar cumpliendo el subsistema de educación de adultos.

Abstract

This article summarizes the results of a study of two types of adult education programs in Mexico. It compares the socioeconomic characteristics, perceptions and expectations of the three main actors in adult education: students, teachers and policy makers. It discovers important differences between effective goal attainment —which is very low— and the views of teachers and policy makers regarding the efficiency of the programs. Finally, it reflects on the greater importance of the political function *vis a vis* the educational function of the adult education subsystem.

* Este trabajo se publicó originalmente en la *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* (vol. XXI, núm. 1, Centro de Estudios Educativos, 1991, pp. 37-73). Sus autoras son Sylvia Schmelkes y Susan Street, esta última investigadora del CIESAS. En la edición original, las autoras incluyeron una leyenda que dice: "Las autoras agradecen las importantes contribuciones de Sonia Lavín y Pilar Farrés en la construcción del marco conceptual del estudio, así como a Carmen Noriega, Anastasio García, Edna Hernández y Araceli Reyes por su excelente conducción del trabajo de campo". El resumen inicial y su versión en inglés aparecen en esa edición y se reproducen aquí.

Introducción

En este artículo resumimos los resultados finales de una investigación realizada por el Centro de Estudios Educativos (CEE) en coordinación con un proyecto internacional conducido por la Universidad de Alberta, Canadá, con patrocinio del International Development Research Center (IDRC).[1] La investigación utilizó una estrategia metodológica que produjo una rica información empírica sobre el estado de la educación de adultos (EA) en México. La particularidad del estudio se encuentra en la recopilación de las opiniones de los principales actores de la EA: adultos, instructores y funcionarios o tomadores de decisiones. Como cada uno de ellos tiene una ubicación estructural precisa en el sistema de educación de adultos, fue necesario diseñar instrumentos especiales para cada actor, con el fin de que las respuestas de las personas involucradas en el estudio fueran comparables.[2] A su vez, la comparabilidad de los puntos de vista fue importante dado el interés global del proyecto internacional en abordar el problema de la EA a partir de las cosmovisiones contrastantes de sus participantes.[3] Con este enfoque, que parte de los sujetos de la EA en una diversidad de tipos de instituciones oficiales que la atienden, estamos ofreciendo un panorama de expectativas y valores pocas veces captados y analizados (como un elemento entre otros) para fines de diagnóstico del sistema de educación de adultos en México. Nuestra intención es rescatar algunas conclusiones de la investigación para proponer una interpretación de la EA en México que dé cuenta de algunas de las lagunas o fallas más importantes.

En este sentido, llamamos la atención a la gran discrepancia que existe en las evaluaciones sobre los resultados o beneficios de los programas de educación de adultos. Mientras los datos que obtuvimos sobre la eficiencia de los programas revelan índices bajísimos de retención, así como niveles pobres de cumplimiento de los objetivos pedagógicos, en el caso del programa de alfabetización los funcionarios parecen creer ciegamente en la bondad de un sistema que dicen es eficiente en un 80 a 100%. Al reportar las perspectivas de cada actor respecto a varios aspectos de la EA, y al contrastarlas entre sí, construimos una visión globalizadora de los cuellos de botella y contradicciones mayores en el funcionamiento institucional. Esto nos hace reflexionar sobre la racionalidad del "modelo sistémico" bajo el cual se organiza la EA en México. Justamente la lógica de un Estado autoritario

[1] El estudio comparativo a nivel internacional, denominado "Policy Implementation in Adult Education", fue coordinado por Carlos A. Torres, en ese entonces profesor del Departamento de Educación de la Universidad de Alberta, y se realizó en la provincia de Alberta, Canadá, en Tanzania y en México; el CEE fue responsable del estudio nacional. La investigación se diseñó a partir de un marco conceptual común, en cuya elaboración participaron los equipos nacionales, con una misma concepción general del universo a estudiar, la muestra a obtener, y con un mismo cuerpo básico de hipótesis y variables. Cada país, sin embargo, si bien mantuvo los elementos necesarios para el estudio comparativo, elaboró su propio diseño específico. Las variables comunes, y otras incorporadas por cada uno de los países, fueron operacionalizadas de conformidad con las características específicas del objeto de estudio en cada uno. El estudio comparativo se reporta en Torres, *et al*., 1990.

[2] En el número 3 de 1990, de esta revista (se refiere a la *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* —N. del E.), Susan Street ofrece un análisis sobre los tomadores de decisiones en educación de adultos, fruto de este mismo estudio. Alguna información presentada allí se repite en este artículo, pero ahora con fines de comparación entre actores.

[3] Véase Torres, 1985, para los elementos teóricos desarrollados en el marco general del estudio internacional.

"inclusionista" de sectores excluidos (los adultos) por el modelo de desarrollo socioeconómico nos ayuda a situar el aparente éxito político del régimen mexicano que ha aprendido a ofrecer un servicio educativo como bien cultural bueno para todos.

Arribar a este nivel de abstracción permite ubicar varias de las recomendaciones que típicamente se han hecho para la EA en México, pero tal vez lo más importante es que la información presentada pretende sugerir algunas pistas nuevas de investigación. Para que el lector las identifique con facilidad, hemos organizado el artículo en cuatro apartados: I. Descripción de las muestras de cada actor, según variables "objetivas" (socioeconómicas y políticas); II. Presentación de los puntos de vista de los tres actores respecto a los objetivos, necesidades y expectativas ante los programas de educación de adultos; III. Opiniones de cada actor sobre los resultados de los programas, y IV. Discusión de los resultados.

Estrategia metodológica

A continuación resumimos la estrategia metodológica de la investigación, así como algunos datos que dan cuenta del alcance de la indagación empírica.

En los tres países, el estudio se propuso captar los dos tipos de programas educativos, destinados a los adultos, más característicos: los académicos y los de capacitación para el trabajo. En el caso de México, así como en Tanzania, el programa "académico" seleccionado fue el de alfabetización. Para los programas de capacitación para el trabajo se seleccionaron dos instituciones que realizan actividades de capacitación en zona urbana (una industrial y una de servicios), y dos en zona rural (una en el terreno productivo y otra en el terreno organizativo). Con ello no se pretendía tener una muestra representativa del espectro de la EA oficial en el país, pero sí la diversidad suficiente como para dar cuenta de diversos tipos de situaciones.

De esta manera, el estudio para México se basó en la selección de cinco instituciones oficiales de EA:

1. El Programa Nacional de Alfabetización, del Instituto Nacional de Educación para los Adultos (INEA). La muestra de educandos adultos consistió en 138 estudiantes (el 69% de la muestra total); 39 instructores o alfabetizadores (70%) y 12 tomadores de decisiones o funcionarios (52%).
2. El Instituto Mexicano del Seguro Social (IMSS). Esta institución ofrece cursos cortos de capacitación en costura, electricidad, carpintería, etc., y un programa más largo de capacitación en turismo; en estos cursos se encuentran matriculados 18 de los adultos entrevistados (9%); ahí pertenecen cinco de los maestros incluidos en la muestra (9%) y cuatro tomadores de decisiones (17%).
3. El Instituto de Capacitación y Adiestramiento para el Trabajo Industrial (ICATI). Es una institución estatal (en el Estado de México) que ofrece cursos de tres meses en construcción de herramientas, diseño gráfico, impresión y fundición; a esta institución pertenecen 15 de los estudiantes de la muestra, cuatro de los maestros y un tomador de decisiones (el director del Instituto).

4. Brigadas de Educación Técnica Agrícola (BETAs). Se trata de un programa de educación no formal rural, dependiente de la Dirección General de Educación Tecnológica Agropecuaria de la Secretaría de Educación Pública (DGETA-SEP). Está destinado a campesinos y capacita en cría de animales, conservación de alimentos y técnicas productivas. Nuestra muestra incluye 15 alumnos, cinco instructores y tres funcionarios.
5. El Instituto de Capacitación Agraria (ICA), dependiente de la Secretaría de la Reforma Agraria. Se trata de un programa federal destinado a ejidatarios que ofrece cursos muy breves (una semana o dos) en organización y administración ejidal. La muestra incluye 15 alumnos, tres instructores y tres tomadores de decisiones de este Instituto.

La muestra seleccionada de las instituciones y de los actores no tiene pretensiones de representatividad. Se buscaba captar fundamentalmente una cierta representación de la diversidad de actividades y de tipos de población involucrada en programas de educación de adultos. La información recogida, por tanto, tiene carácter indicativo y ejemplificativo de esta diversidad, de ninguna manera generalizable.

Tanto para el caso del programa de alfabetización como de los de capacitación para el trabajo, se tuvo cuidado de seleccionar poblaciones tanto urbanas como rurales. De acuerdo con estas categorías, la muestra se distribuye como sigue:

	Capacitación		Alfabetización		Total
	Urbana	**Rural**	**Urbana**	**Rural**	
Estudiantes	33	30	56	82	201
Maestros	9	8	15	24	56

Se llevó a cabo una segunda entrevista a 141 estudiantes (70% de la muestra inicial) un año después de la primera aplicación.

El análisis de la información combina datos cuantitativos (frecuencias, pruebas X^2 para asociación entre variables y *r* de Pearson para correlación) e información cualitativa derivada de las respuestas a un conjunto de preguntas abiertas, contenidas en las entrevistas a los adultos y a los instructores. Las entrevistas semiestructuradas realizadas a los funcionarios de los programas fueron objeto de análisis cualitativo. Para el caso de los adultos, separamos el análisis de los estudiantes de alfabetización del de los estudiantes de capacitación, debido a la diferencia tan notable en las características básicas de ambas poblaciones.

Características socioeconómicas y puntos de vista políticos de los actores

Los estudiantes

La muestra total de estudiantes consiste en 201 adultos, 138 de los cuales son estudiantes de alfabetización y 63 de capacitación para el trabajo.

Los estudiantes de alfabetización son en su mayoría mujeres, casadas y de edad madura (30-45 años); dos tercios son madres de familia, y la mitad tiene a su cuidado niños pequeños. Los estudiantes de programas de capacitación para el trabajo son fundamentalmente adultos jóvenes: la mitad son hombres y la mitad solteros; dos quintos son madres, y una tercera parte tiene a su cuidado niños pequeños. Sólo el 15% representa el principal sustento de la familia.

Los alfabetizandos son en su mayoría de origen rural, y la mitad de ellos ha experimentado migración. Entre los estudiantes de capacitación encontramos que la mayoría es de origen urbano, y que únicamente una tercera parte de ellos ha experimentado algún tipo de migración.

Antes de incorporarse al programa, la mitad de los alfabetizandos eran lo que puede considerarse como analfabetas absolutos. La mitad sabía leer "un poco", una tercera parte sabía algo de aritmética. Una tercera parte de los alfabetizandos había cursado algún grado o grados (de uno a cinco) de escolaridad formal, pero se consideraban a sí mismos analfabetas "funcionales". Por el contrario, los estudiantes de capacitación son en su mayoría alfabetas. Una tercera parte ha completado la secundaria (nueve años de escolaridad). Entre ellos, los hombres urbanos jóvenes son los más escolarizados.

Sólo el 20% de los alfabetizandos proceden de familias en las que ambos padres eran alfabetas. Esto es cierto para más de la mitad de los alumnos de capacitación. Los padres de los alfabetizandos en su mayoría no asistieron a la escuela, mientras que la moda de escolaridad de los padres de los estudiantes de capacitación es de primaria terminada. Los estudiantes de alfabetización se casaron con personas con tres años de escolaridad (moda), mientras que los cónyuges de los alumnos en capacitación terminaron cinco años de escuela formal (moda).

Las ocupaciones de los padres de los alfabetizandos se concentran en torno a la categoría de "jornaleros" o trabajadores agrícolas sin tierra. Los padres de los estudiantes en capacitación son campesinos propietarios de tierra y obreros en su mayoría.

La mayoría de los estudiantes forman parte de la población económicamente inactiva, pero por razones distintas. Los alfabetizandos porque en su mayoría son mujeres; los alumnos de capacitación porque son jóvenes que no tienen obligaciones económicas. Los alfabetizandos que sí trabajan son en su mayoría jornaleros agrícolas o miembros del sector informal urbano. Los estudiantes en capacitación, en cambio, son propietarios de sus tierras o empleados del sector formal de la economía. Los que trabajan lo hacen de tiempo completo.

Los alfabetizandos que han trabajado lo empezaron a hacer en la infancia. Los alumnos en capacitación, en cambio, comenzaron a trabajar en la edad adulta. Este indicador sintetiza en forma elocuente las diferencias de origen socioeconómico entre ambas submuestras.

Los que trabajan ganan muy poco, en ambos casos; prácticamente todos ellos ganan un salario mínimo o menos.

Por tanto, puede decirse que los alfabetizandos forman parte del sector inactivo del proletariado rural y del sector informal de la economía: fundamentalmente mujeres con hijos, son de origen rural, pocos tuvieron acceso a la escuela, y la mayoría procede de familias analfabetas sin escolaridad. Los estudiantes en capacitación proceden del estrato más alto de la clase baja o del más bajo de la clase media. Sus padres eran pequeños propietarios, obreros o empleados que tuvieron acceso a la escolaridad básica. Estos estudiantes son alfabetas y la mayoría cuenta con tres años de escolaridad más que los considerados básicos. No tuvieron necesidad de trabajar sino hasta que llegaron a la edad adulta.

Respecto a los indicadores relacionados con la cultura política de los estudiantes, las diferencias entre ambas submuestras no son tan claras como en el caso de los indicadores anteriores, aunque los estudiantes en capacitación siempre obtienen calificaciones más elevadas que los alfabetizandos en los diferentes indicadores considerados. Una quinta parte de los alfabetizandos y dos quintas partes de los alumnos en capacitación participan en organizaciones, pero en ambos casos éstas son en su mayoría de naturaleza religiosa. La participación en organizaciones comunitarias es un poco más frecuente entre los estudiantes de capacitación.

Tres cuartas partes de los alfabetizandos pueden mencionar problemas que afectan al país, mientras que esto es cierto para prácticamente la totalidad de los estudiantes en capacitación. En ambos casos, los problemas mencionados son fundamentalmente económicos: se refieren a la inflación y a la deuda externa. Sólo la mitad de los alfabetizandos y tres cuartas partes de los alumnos en capacitación, pueden imaginar soluciones a los problemas mencionados. Sin embargo, la naturaleza de esas soluciones es igual en ambos casos: disminuir la inflación, ayudar a los pobres. La escolaridad no explica la capacidad para imaginar soluciones a estos problemas. En ambos casos, éstas son mecánicas, personalistas y voluntaristas. Nunca se menciona ni la organización ni la participación de la población como una posible vía de solución. El presidente es considerado como el responsable de solucionar incluso los problemas más locales.

Las preferencias por partidos políticos son prácticamente idénticas entre ambas submuestras. Una parte considerable de la muestra total (dos quintos) no se define por ningún partido, o expresa un desinterés en cuestiones políticas. Entre el 20 y el 30% prefieren al partido en el poder. La disidencia se expresa sólo entre algunos individuos de ambas submuestras, y se distribuye por igual entre la derecha y la izquierda del espectro político.

Los maestros o instructores

La muestra total fue de 56 instructores, de los cuales 39 son alfabetizadores y 17 instructores de programas de capacitación para el trabajo.

Entre los maestros también encontramos diferencias importantes en las características socioeconómicas de ambas submuestras, a juzgar por las pruebas de asociación entre cada característica y el tipo de programa. El 38% de los maestros son hombres, pero éstos son más frecuentes en los

programas de capacitación para el trabajo. La mayor parte de los maestros viven en familias grandes (5.8 miembros en promedio), pero las familias de los maestros que trabajan en zonas rurales, y de los alfabetizadores, son más numerosas. Sin embargo, pocos de estos miembros dependen económicamente de los instructores. La media de dependientes económicos es de 1.8, pero la moda es de cero. Los instructores de capacitación, sin embargo, tienen más dependientes que los alfabetizadores. Estos últimos son en su mayoría mujeres y jóvenes solteras y sin dependientes. Los instructores de capacitación son mayores en promedio; una proporción mayor son casados y sostienen a un número más grande de dependientes. La edad promedio para la muestra total de maestros es de 30 años.

Un poco más de la mitad de los maestros son de origen rural. La mayoría de ellos ha migrado desde su lugar de nacimiento y es más frecuente entre los maestros de programas de capacitación que entre los alfabetizadores.

Los instructores de capacitación tienen más experiencia como instructores que los alfabetizadores. La media de experiencia docente para la muestra total es superior a dos años, pero la moda es de un mes (reflejando el peso de los alfabetizadores, que en el momento del estudio acababan de comenzar el curso de alfabetización y, en la mayoría de los casos, lo hacían por primera vez).

La edad, el número de dependientes y la experiencia son mayores entre los maestros de los programas de capacitación que entre los alfabetizadores, lo que nos lleva a calificar a los primeros como más profesionales que los segundos que, de hecho, son voluntarios.

La escolaridad, sin embargo, no difiere estadísticamente entre ambas submuestras. La media de escolaridad es de 10.5 años, la moda es secundaria completa (nueve años). Prácticamente la totalidad de la muestra de maestros cursó sus estudios en escuelas públicas.

Los maestros han experimentado una importante movilidad educativa con relación a sus padres. La brecha en años de escolaridad es de 6.6 respecto a los padres, y de 7.1 respecto a las madres. No obstante, los padres de los maestros tuvieron acceso a la escolaridad básica. La media para ambos padres es de 3.3 años. La moda, sin embargo, es de seis años para los padres y de cero para las madres.

La ocupación de los padres de los maestros se concentra en torno a campesinos con tierra (50%). Entre las ocupaciones urbanas más frecuentes encontramos la de empleado y la de obrero. La gran mayoría de las madres se dedica al hogar, y lo mismo puede decirse respecto a las esposas (la mayoría de los maestros casados son hombres). De entre los cónyuges que trabajan, la mayoría son empleados.

Para el 40% de la muestra de maestros, su actual trabajo es el primero que han tenido. Para el 40% de los restantes, el trabajo anterior también era en docencia. Para la gran mayoría (tres cuartas partes de la muestra) este trabajo es el único que tienen. El 84% de los maestros dice que la docencia es su única ocupación. Entre los que tienen un segundo trabajo, ninguno es trabajador rural u obrero.

Sólo el 20% de los maestros mantiene a su familia. El 43% de los maestros tienen niños pequeños en casa, pero sólo 18% son los responsables de su cuidado.

El ingreso de los maestros es bimodal. La moda para los alfabetizadores es menos de medio salario mínimo. La moda para los instructores de programas de capacitación es de más de dos salarios

mínimos. Éste es posiblemente el indicador sintético de las diferencias entre ambas submuestras. Entre ambos tipos de programas encontramos condiciones de trabajo muy distintas. Respecto al ingreso, los maestros que ganan más son mayores, con más experiencia y casados. La escolaridad, sin embargo, parece no afectar el ingreso. La experiencia como docente es más importante.

Los maestros de programas de capacitación también han experimentado una movilidad ocupacional respecto a la de sus padres, aunque ésta no parece ser tan grande como podría esperarse a partir de la movilidad educativa. Los instructores son hijos e hijas de familias de clase media o de los estratos superiores de la baja. Los maestros como tales probablemente podrían ser mejor ubicados como de clase media. Esto parece deberse a la profesión magisterial, siempre y cuando ésta se dé en programas de capacitación para el trabajo.

Por extraño que pueda parecer, los maestros no difieren mucho en cultura política de los estudiantes. Sólo una tercera parte de los maestros participa en organizaciones, y sólo cuatro en organizaciones de carácter político (el resto son religiosas). Su visión de los problemas del país también tiende a concentrarse en torno a lo económico en general, aunque encontramos respuestas más variadas que las de los estudiantes. Las soluciones a los problemas mencionados son nuevamente mecánicas y personalistas; las propuestas de organización y participación están notablemente ausentes. Las preferencias partidistas muestran exactamente la misma distribución que en el caso de los estudiantes: más de dos quintas partes sin definición, 28% por el partido en el poder, y seis disidentes, tres a la izquierda y tres a la derecha.

Los funcionarios

Nuestra muestra de funcionarios puede dividirse en cuatro niveles: el nivel local, el nivel regional, técnicos del nivel central y decisores del nivel central. Las características socioeconómicas básicas difieren entre los cuatro niveles, como resumimos a continuación:

Nivel local

Éste es un puesto definido por región geográfica. Están en contacto directo con los instructores y con los estudiantes adultos y operan los programas. Nuestro estudio captó a 10 funcionarios locales.

La característica común más saliente es que la mayoría de estos funcionarios nació, vivió y cursó sus estudios básicos en ciudades pequeñas. Vienen de familias en las que el padre era obrero o empleado. En ningún caso hubo trabajo directo en el campo por parte de los padres. Dos de ellos son normalistas, dos egresados universitarios, dos con preparatoria terminada; uno de ellos es trabajador social, otro más técnico frutícola, y otro cuenta con primaria terminada. No son desertores: todos terminaron el nivel máximo al que llegaron.

Las carreras profesionales consistentes corresponden a los funcionarios mayores y a los que tienen más experiencia, sobre todo en capacitación. Los jóvenes son más inconsistentes en su trayectoria profesional.

La ideología de estos funcionarios no se encuentra muy desarrollada; sólo en cuatro casos podemos hablar de un discurso "institucional".

Respecto al status socioeconómico, este nivel de funcionarios gana entre dos y tres salarios mínimos. Tienen dificultades económicas permanentemente, incluso cuando la mujer trabaja y la familia es pequeña. El puesto de funcionario local no representa un ascenso económico. Sus ventajas tienen que ver con el status ocupacional, la seguridad en el trabajo y la satisfacción derivada del trabajo. La mayoría de ellos no tienen aspiraciones de mayor ascenso ocupacional.

El nivel regional

Puesto en oficinas desconcentradas en los estados o en delegaciones del Distrito Federal; son administradores. Sólo el INEA tiene estos puestos. Corresponden a este nivel cuatro de los funcionarios de la muestra.

Los cuatro nacieron en capitales estatales; su origen es urbano. Los padres cuentan con escolaridad básica completa y trabajaban como obreros o comerciantes. La escolaridad mínima de estos funcionarios es la licenciatura con grado; en tres casos, la experiencia profesional es en el campo educativo. Todos muestran una preocupación especial por los problemas rurales y agrarios.

El discurso de tres de ellos es rico y elaborado. Su contenido es una mezcla de discurso desarrollista, tecnocrático y populista. No hay tipos puros. En general, se trata de un discurso acrítico que legitima la EA. Para uno, la EA es función del Estado; para otro, ésta contribuye a la calidad de vida de los campesinos; para un tercero, la EA es importante para el desarrollo socioeconómico del país, y el cuarto considera que la EA contribuye a la convivencia, y que ello a su vez es condición de la paz.

Este nivel gana entre dos y medio y seis salarios mínimos —una diferencia importante respecto del nivel anterior—. Este sí es un nivel de ascenso económico y social; estos funcionarios se encuentran en su etapa de crecimiento profesional.

El nivel central técnico

Puesto en las oficinas centrales de las instituciones; son planificadores y ejecutores. No se encuentran ubicados en la cadena de mando, y no toman decisiones de estrategia institucional. La muestra consiste en cuatro funcionarios.

Los orígenes sociales varían: la escolaridad de los padres fluctúa entre la primaria completa y un doctorado. Todos son egresados de universidades públicas, pero tres de ellos cursaron algún nivel en una institución privada.

La cultura profesional es consistente entre las cuatro instituciones. Su experiencia profesional está basada en el desarrollo de un área temática dentro de una institución; los campos de especialización tienen un fuerte componente institucional. La edad parece no importar. El valor que caracteriza la cultura profesional es la profesión misma desarrollada al interior de una institución.

Nos extrañó la ausencia de discurso tecnocrático entre estos funcionarios técnicos. Cada uno tiene su propio discurso, su propia visión del mundo. Encontramos tres maneras distintas de concebir al Estado y la incorporación o integración de los adultos: la visión política tradicional (pragmática, clientelista), la visión economicista (capacitación para la productividad), y la visión de la educación para el desarrollo comunitario integral.

Todos son propietarios de su casa y poseen automóvil. Ganan seis salarios mínimos. A pesar de las diferencias de origen, el puesto homogeneiza; representa un sitio de movilidad social, ocupacional y, al menos en tres casos, económica. Lo que difiere es la forma como se llega al puesto. En el caso de las dos mujeres, las credenciales educativas fueron importantes; los otros dos casos se explican por la filiación política y la lealtad institucional. En ninguno de ellos fue rápido el ascenso, ni el arribo al puesto sorprendente.

El nivel central decisor

Puesto en las oficinas centrales o nacionales, con funciones ejecutivas y responsabilidad general del sistema; son pensadores y toman decisiones estratégicas. La muestra de este nivel está compuesta por cinco funcionarios: dos del INEA y uno de cada una de las otras instituciones, con excepción de las BETAs.

Nuevamente el origen social es heterogéneo, incluso extremoso. Todos cuentan con grado universitario. Tienen un excelente nivel lingüístico: vocabulario rico, variado, claro; discurso organizado e internamente coherente. Muestran gran seguridad. Fundamentan lo que dicen; la diferencia, en este sentido, con los otros niveles de funcionarios es notoria.

La cultura profesional de este nivel es de enorme coherencia interna, con una racionalidad consistente detrás de cada trayectoria. Todos han tenido experiencia en una gran variedad de funciones dentro del sector público: investigación, docencia, planeación, administración. Se encuentran involucrados en el diseño de modelos o sistemas alternativos, y buscan experimentar con nuevas ideas. El valor que los caracteriza es la construcción del saber.

Es el único nivel donde predomina el discurso tecnocrático en un estado complejo, pero puro. No obstante, es importante notar la homogeneidad del discurso a pesar de la diversidad de instituciones.

Los funcionarios de este nivel han experimentado poca movilidad socioeconómica —se encuentran en el mismo nivel de origen—. Ganan entre menos de cuatro y ocho salarios mínimos. No todos son propietarios de sus casas ni poseen automóvil. Han tenido que estudiar más, y aunque sus puestos son más importantes que los que tuvieron sus padres, económicamente no han mejorado. La mejoría, en todo caso, procede del nivel de responsabilidad que implica el puesto, y de la capacidad de toma de decisiones.

Con respecto a las visiones políticas de los tomadores de decisiones en general, se nota la ausencia de preocupación por la participación de los adultos en los programas, en todos los niveles. Con sólo dos excepciones, los funcionarios le dan poca importancia a este aspecto; más bien consideran que los problemas de participación se reducen a los de la efectiva incorporación de los beneficiarios al programa. Esto probablemente se explique por la gran aceptación de sus instituciones por su organización burocrática considerada como eficiente. La participación es innecesaria porque los procedimientos burocráticos verticales funcionan bien. Sin embargo, tampoco parecen percibir los problemas de los adultos en términos de organización y acción política; no definen a los adultos como sujetos, sino como objetos de las políticas estatales.

Los funcionarios tienden a depositar su confianza y su lealtad en las grandes figuras políticas de nivel nacional o en el partido dominante. A juzgar por las opiniones con respecto a los progra-

mas, su empleo en una institución estatal parece llevar implícito un acuerdo de no tratar asuntos políticos. Ello limita nuestro análisis sobre este aspecto.

En resumen

Para resumir este apartado descriptivo de nuestra muestra de los tres actores, podemos decir que hay poca duda respecto a las condiciones socioeconómicas de los analfabetos: pertenecen a los sectores marginalizados de la población mexicana, que reproducen la marginación de generación en generación. Sin embargo, hay una enorme diferencia entre los analfabetos y los sujetos de capacitación para el trabajo. Estos últimos se acercan más a los maestros con respecto a su situación socioeconómica, e incluso se encuentran en una mejor situación que la de los alfabetizadores rurales. La diferencia principal entre los maestros de alfabetización y los de capacitación para el trabajo es que los segundos viven de su profesión magisterial, mientras que los primeros definen la docencia como una actividad mientras son solteros. Los instructores de los programas de capacitación para el trabajo se acercan a los funcionarios de nivel local en relación con sus características socioeconómicas y, en algunos casos, su status es incluso superior. La movilidad social ascendente es evidente en el caso de los estudiantes de capacitación, de los maestros y de los funcionarios de nivel medio; en cambio, el estancamiento socioeconómico caracteriza los otros niveles de funcionarios. La educación ha sido factor importante para la movilidad social de los niveles que sí la experimentan, pero la movilidad educacional no explica la movilidad ocupacional en forma cabal, ya que todos los niveles, con excepción de los alfabetizandos, han experimentado una movilidad educacional; más aún, ésta es quizás causa directa de la movilidad ocupacional sólo en el caso de los funcionarios técnicos de nivel central. Para el resto de los actores son otras las causas, tales como la residencia urbana, la lealtad institucional o la filiación política.

Con relación a la cultura política, podemos decir que la de los estudiantes adultos es prácticamente inexistente; independientemente de su escolaridad previa y del programa en el que se encuentran inscritos, representan al sector atomizado, manipulable, acrítico y personalista de la población nacional. Respecto a los maestros tendríamos que decir lo mismo; su vida política es inexistente, y la organización no representa ni una práctica usual ni una solución teórica a los problemas del país. La desinformación y la apatía tienden a ser la norma. Las soluciones propuestas son mecánicas y revelan una escasa comprensión de las causas de los problemas de la sociedad nacional. El gobierno todopoderoso tiene la solución de los problemas en sus manos; si no la desarrolla es porque los políticos son corruptos y persiguen sus propios intereses para obtener beneficios personales. Con esta descripción de la cultura política del cuerpo magisterial, no hay base alguna para esperar cambios en la cultura política de los estudiantes adultos como consecuencia de su participación en los programas. Más bien, sería de esperarse un reforzamiento de sus características de manipulabilidad.

Con pocas excepciones, el discurso de los funcionarios también es apolítico. La participación —salvo aquella que pudiera aumentar la eficiencia— no es un asunto que se trata, y la aceptación de las estructuras burocráticas verticales es notable. La EA no se percibe como una actividad de carácter político, y por tanto no debe orientarse hacia la acción política.

Objetivos, necesidades atendidas y expectativas respecto a los programas desde el punto de vista de los actores

Los estudiantes

Las expectativas de los adultos difieren notablemente entre ambas submuestras. Al menos la mitad de los alfabetizandos no cuentan con una idea clara de lo que esperan, sino que tienen un interés general por saber más y por aprender, sin plantearse para qué. Una parte importante de la muestra se interesa en alfabetizarse porque espera aplicar lo que aprenda a necesidades cotidianas muy concretas, entre las que destacan, por su frecuencia, saber escribir su nombre, poder leer los letreros de los autobuses, poder comprar o vender (sin que los engañen) y poder ayudar a sus hijos en las tareas escolares. Por el contrario, los estudiantes de los programas de capacitación esperan aprender un oficio o aquello que les ayude a conseguir trabajo (70%).

Estas diferencias, encontradas durante la primera entrevista aplicada a los adultos, se mantienen un año después al entrevistarlos por segunda vez. En ambos casos, esta expectativa general abstracta de saber más y de aprender es incluso mayor. En la primera entrevista, el 48% de los alfabetizandos dio esta respuesta; en la segunda, el porcentaje se eleva a 67. En el caso de los alumnos en capacitación para el trabajo, en la segunda entrevista sólo el 30% menciona que su expectativa había sido la de aprender un oficio (contra el 70% en la primera entrevista), y esta categoría abstracta de "aprender", "saber más", se vuelve la categoría modal, con el 41% de las respuestas.

Parecería entonces que la mayoría de los estudiantes adultos tiene una idea muy vaga respecto a qué le puede dar el programa. Esta vaguedad es reforzada por el programa mismo. Los usos concretos de las destrezas adquiridas desaparecen como expectativas, ya sea porque los estudiantes adquieren una visión más realista de lo que pueden esperar, o porque el programa amplía los horizontes de sus expectativas.

Respecto a las expectativas educacionales para el futuro, el 75% de los alumnos dice querer aprender otras cosas. Los estudiantes del programa de alfabetización tienen, nuevamente, una idea vaga con relación a la utilidad de este nuevo aprendizaje (el 50% sólo quiere aprender, saber más), y el 56% de los estudiantes de capacitación quieren aprender un oficio o destrezas útiles en el trabajo.

La manera como los estudiantes piensan utilizar lo aprendido también varía entre ambas submuestras. La mayoría de los alfabetizandos creen que aplicarán los aprendizajes en algo diferente al trabajo: en su vida cotidiana. Tres cuartas partes de los estudiantes de capacitación, en cambio, tienen claridad de que es en el trabajo donde aplicarán lo aprendido.

Los alfabetizandos no tienen mucha confianza de que el programa les ayudará a mejorar su ingreso: sólo el 21% así lo considera; en cambio, el 53% de los estudiantes en capacitación tienen esta expectativa.

Al volver a entrevistar a los estudiantes un año después respecto al uso que le dan a lo que aprendieron, el 70% de los egresados de los programas de capacitación se refiere al trabajo, mientras que entre los que cursaron el programa de alfabetización siguen predominando las

aplicaciones a la vida cotidiana. La aplicación al trabajo sólo aparece con relación a los conocimientos aritméticos. Sin embargo, un número sorprendentemente elevado de exalfabetizandos no encuentra cómo responder a esta pregunta. Esto es especialmente cierto para la escritura (una tercera parte de la muestra no sabe en qué lo va aplicar). La mayor claridad está en la aplicación de la aritmética. Esto nos lleva a aventurar la conclusión de que el programa no trasmite el uso funcional o social de la alfabetización, sino sólo las destrezas.[4] También queda claro que la necesidad de destrezas en aritmética es más sentida por los adultos que las de lectura y, especialmente, las de escritura. Esto contradice el énfasis que el programa otorga a la lengua escrita por encima de la aritmética.

Por tanto, podemos decir que los que se inscriben en programas de capacitación para el trabajo tienen más claridad en sus expectativas del programa que los que se inscriben en alfabetización, que podrían estar satisfechos con casi cualquier cosa. Este concepto vago de la bondad inherente de "aprender" parece ser reforzado por ambos tipos de programa.

Los instructores

Los instructores conocen sólo parcialmente los objetivos del programa en el que participan, y asumen ciertos aspectos de los objetivos explícitos, o enfatizan uno o dos de ellos. Los instructores de programas de capacitación conocen mejor los objetivos de sus programas que los de alfabetización; también hay indicaciones de que los maestros más escolarizados los conocen mejor.

Las respuestas cualitativas a esta pregunta nos conducen a inferir que para los maestros la educación también es un bien en sí misma, es buena en abstracto. Predomina una concepción vertical: los adultos se ven como objetos, no como sujetos, de la actividad pedagógica. El pensamiento crítico respecto al programa está ausente, y hay poca conciencia de la complejidad del fenómeno educativo. La importancia del rol del instructor sobresale en las respuestas, lo que resulta congruente con la concepción vertical. Los instructores de alfabetización tienden a seguir los procedimientos dictados por las autoridades del programa paso a paso. No se hacen referencias o consideraciones en función de las características específicas del grupo de adultos que atienden ni de la forma en que los objetivos del programa se aplican a su situación. El programa es visto como benéfico en sí mismo, y es percibido como ahistórico y ageográfico, en el que las decisiones verticales son las lógicas, y el rol del instructor es operarlas paso a paso. Los adultos son objeto de estas decisiones.

Para el 59% de los maestros, las necesidades atendidas por el programa son de naturaleza cultural: saber y aprender, como metas finales; para poco más de una cuarta parte, las necesidades son económicas: mejorar las condiciones de vida, el empleo y el ingreso. Los alfabetizadores hacen referencia a necesidades culturales, mientras que los instructores de los programas de capacitación tienden a considerar que las necesidades económicas son más importantes.

[4] Emilia Ferreiro (1988, 1989) ha notado la falta de referencia al uso social de la lengua escrita a partir de sus investigaciones en educación formal básica.

Los alfabetizadores parecen haber asimilado la hipótesis de que no hay progreso posible sin alfabetismo; por un lado, para ellos el analfabetismo explica la pobreza. Por otro, el analfabetismo afecta la vida cotidiana, la empleabilidad, la calidad de vida en general; por lo tanto, la alfabetización ataca necesidades vinculadas con la articulación entre analfabetismo y pobreza. Sin embargo, no se cuestiona cómo opera esta articulación, se toma como dada. Los instructores de programas de capacitación para el trabajo han asimilado la idea de que la capacitación es una solución al desempleo y a bajos niveles de productividad. Su visión de las necesidades básicas es que éstas son de naturaleza económica, y que el programa en efecto las atiende. Visualizan su rol como una parte importante en la eliminación de una de las causas principales del desempleo y de la baja productividad: la falta de capacitación.

Los instructores definen la población-objetivo desde un punto de vista teórico: está abierta para todos, "atendemos a cualquiera que toca a nuestra puerta". En este sentido, hay un reconocimiento del hecho de que los requisitos de ingreso al programa no son restrictivos; sin embargo, los adultos que se inscriben son vistos como pobres, ignorantes, analfabetas. Describen a los adultos con atributos negativos, rara vez con positivos. Los instructores reconocen a la población-objetivo real constituida fundamentalmente por mujeres y jóvenes. La contradicción entre "abierta a todos" y la población real no se cuestiona, sólo se proporciona como dato.

A pesar de esta visión predominantemente negativa respecto a sus estudiantes, la mayoría de los maestros (63%) considera que sus capacidades para aprender son óptimas, pero cuando no es así, el problema surge del estudiante; en ningún caso el instructor asume la responsabilidad.

Visualizan a sus estudiantes como heterogéneos en cuanto a conocimientos previos, y lo consideran como problema difícil de atender. Sin embargo, no ven la heterogeneidad de intereses, lo que parece indicar que la adquisición de conocimientos es la principal preocupación de los instructores, independientemente de los intereses de los alumnos.

Los alfabetizadores limitan los beneficios del programa: aprender a leer y a escribir su nombre, por ejemplo, es suficiente; no perciben beneficios económicos para sus alumnos, sino fundamentalmente aplicaciones a la vida cotidiana. Notan, con mayor frecuencia que los instructores de capacitación, los beneficios psicológicos, fundamentalmente los relacionados con la autoestima. Parecen estar conscientes de que el programa no basta para mejorar las condiciones de vida, y esto se contradice con el supuesto asumido de que el analfabetismo es la causa de la pobreza. Parecería que, desde el punto de vista de los alfabetizadores, el programa no proporciona suficiente alfabetización para que sus efectos se noten. Ningún alfabetizador aborda esta contradicción.

Para los maestros de capacitación, las respuestas son más claras y mecánicas: el programa capacita para el trabajo, y el beneficio es la adquisición de un empleo; con ello, el ingreso se eleva. El desempleo no se aborda como problema estructural. En el caso de los instructores en el medio rural, el ingreso aumenta como consecuencia del aumento en la productividad o de las actividades económicas adicionales de los campesinos. Esto es precisamente lo que hace el programa: capacita en

actividades productivas adicionales y (en menor grado) en técnicas que aumentan la productividad agrícola. Por tanto, el mejoramiento del ingreso es consecuencia lógica.[5]

Respecto a su propia motivación a la docencia, 68% de los maestros dicen haber aceptado el trabajo porque les gusta enseñar y ayudar a otros. En el futuro, casi la mitad desea seguir trabajando en educación de adultos. Esto es más frecuente entre los instructores de capacitación, los casados, con más dependientes, los mayores, con más experiencia, y entre quienes ganan más y dedican más horas al programa.

Los funcionarios

El nivel local

Todos los funcionarios de nivel local tienen un buen conocimiento de los objetivos, contenidos y metodología del programa, y creen que lo que hace la institución es muy importante para la vida de los adultos. Los funcionarios conciben al adulto como un ser carente. Consideran que la alfabetización es importante para la economía familiar y para el desarrollo personal. Los adultos son seres marginales que necesitan desarrollarse plenamente en la familia y en la comunidad. Necesitan "despertar, poder ver su realidad, leerla, escribirla". En el caso de la capacitación para el trabajo, sólo en una ocasión se hace referencia explícita a los beneficios económicos para los adultos (desarrollo agrícola, autosuficiencia). Los más se refieren a los beneficios individuales en términos de concientización, participación y autoestima; les preocupa más el desarrollo personal como fruto de un proceso educativo individual.

El nivel regional

Uno de estos funcionarios es crítico de su programa; los otros lo defienden. Tres de los cuatro conocen bien sus objetivos, contenido y metodologías, y comparten la visión del "adulto como víctima": es marginal, agresivo, inhibido; se encuentra determinado por su condición económica, carece de recursos para la sobrevivencia y por ello se encuentra limitado; "se avergüenza frente a su familia y carece de la confianza de su empleador, que le da una escoba, nunca una máquina". Así, los adultos son concebidos como incompletos y marginales, por eso es importante que sepan leer y escribir. Priorizan a la familia como la principal beneficiaria de los programas de alfabetización. Ninguno de ellos considera que la alfabetización tenga alguna función económica. Esta concepción del adulto como incompleto y marginal contrasta con la visión del adulto capaz de aprender y autodesarrollarse.

[5] Hay, evidentemente, muchos estudios que prueban que esto no es así. Schmelkes (1981) encontró que en el caso de los campesinos del Estado de México, el aumento en la productividad agrícola trae consigo una disminución del ingreso del campesino debido a la relación entre un paquete tecnológico y el crédito bancario. Otro estudio (Schmelkes, *et al.*, 1986) muestra que para los campesinos que no responden a las condiciones teóricas implícitas en el paquete tecnológico del aparato de extensión, la asistencia técnica deteriora la productividad agrícola y el ingreso.

Estos funcionarios también consideran que los instructores son seres carentes, en este caso de vocación, iniciativa y orientación hacia el éxito. Contrastan el maestro ideal con el real, tienden a estar del lado del adulto más que del instructor, y destinan más esfuerzo a tratar de entender al primero que al segundo.

Nivel central técnico

Los funcionarios técnicos conocen sus programas en forma menos completa, al menos en lo que se refiere a su funcionamiento cotidiano. Saben cómo debe operar, pero no cómo opera de hecho. Todos se refieren al impacto de la crisis sobre la operación de los programas: no pueden hacer lo que deben porque los recursos para ello se han reducido drásticamente.[6] Quizás debido a esto, los funcionarios de este nivel son críticos de sus programas con respecto a la falta de recursos y de personal capacitado.

Nivel central decisor

Conocen profundamente sus instituciones, dominan los contenidos y los procedimientos organizativos. Todos se identifican con su institución y están comprometidos con su trabajo. Consideran que los adultos son capaces de aprender, pero enfatizan que no se pueden considerar ignorantes; en todo caso cuestionan su motivación por aprender. Con relación a los instructores, reconocen su falta de motivación y de compromiso social como problema; también la falta de estímulos económicos se ve como problemática.

Respecto de los funcionarios en general, podemos notar una clara diferencia entre los dos niveles inferiores y los dos superiores; los primeros consideran al adulto como un ser incompleto y carente, y los segundos no tienen claridad respecto a qué quieren los adultos y si están o no motivados para aprender. Los niveles inferiores creen que el programa es importante porque transforma la vida de los adultos en términos fundamentalmente psicológicos, ya que las soluciones tienen que ver con sensibilizar a los adultos, pues la transformación de las conciencias es posible a través de un proceso educativo individual; en cambio, los niveles superiores están más preocupados por los beneficios económicos y sociales.

Los instructores son la oveja negra de la EA; su preocupación es el dinero, y por eso fracasa la institución. Así lo ven los cuatro niveles de funcionarios. Hay una visión contradictoria, por una parte, entre la motivación y el compromiso como esenciales y, por la otra, de la falta de estímulos económicos, que no se puede resolver. El instructor, que se reconoce como en una difícil situación económica, debe dar todo por nada.

[6] Éste, por cierto, es un problema real. Entre 1982 y 1987 el porcentaje del gasto federal en educación respecto del PIB descendió del 3.5 al 2.6%. Con relación al gasto federal, el porcentaje destinado a la educación bajó de 7 a 3.5% en ese lapso. La educación de adultos ha sufrido más que proporcionalmente estas reducciones. Véase Ulloa, *et al.*, 1989.

En resumen

Resumiendo las expectativas y aspiraciones de los tres actores, podríamos decir que los alfabetizandos quieren aprender, saber más. Saben que aplicarán lo que aprenden en su vida cotidiana, pero no esperan beneficios económicos o laborales como consecuencia de su alfabetización. Tienen poca idea de qué pedirle a un programa de alfabetización, y sus expectativas se limitan a poder hacer cosas en su vida diaria que no pueden hacer ahora porque no saben leer y escribir, sumar y restar. Los alumnos de capacitación para el trabajo quieren aprender un oficio para conseguir un empleo, y desean seguir estudiando alguna carrera técnica.

Los alfabetizadores relacionan el analfabetismo con la pobreza, y por lo tanto el alfabetismo con el mejoramiento económico. Sin embargo, sienten que no pueden alfabetizar lo suficiente como para afectar la calidad de vida de los adultos, sólo su vida cotidiana; y consideran que sus alumnos están motivados porque quieren obtener aprendizajes básicos. Los beneficios culturales y psicológicos son los más importantes. A los alfabetizadores les gusta lo que hacen porque les gusta ayudar o enseñar a otros. Sin embargo, tienen otras metas en la vida, diferentes a la EA. Los instructores de capacitación sienten que están ayudando a sus alumnos a conseguir lo que quieren: un empleo o mejorar sus ingresos; aquí dominan los beneficios económicos. Les gusta lo que hacen y quieren seguir haciendo lo mismo o algo similar.

Los funcionarios difieren enormemente entre sí, de acuerdo con su posición jerárquica. Los locales conciben su programa como transformador de conciencias, y al igual que los regionales, ven a los adultos como seres incompletos, carentes de algo que la educación les puede proporcionar (aunque en algunos casos la educación no basta). Sin embargo, todos piensan que los instructores constituyen el problema de eficiencia y eficacia del programa. Los funcionarios de nivel técnico se preocupan por la disminución de los recursos destinados a la operación. Los grandes decisores conciben los beneficios sociales y económicos del programa, pero dudan de la motivación de los adultos por aprender.

Los resultados de los programas de acuerdo con los actores

Los estudiantes

Para el momento de la segunda entrevista con los alfabetizandos, 42% había desertado y 33% no había concluido el programa. Esto significa que de cada 100 estudiantes que se inscriben en alfabetización, sólo 25 terminan el programa en el tiempo estipulado y 42 nunca lo logran.

La eficiencia en los programas de capacitación para el trabajo es mucho mejor: solamente dos estudiantes (8.7%) habían desertado y uno no había terminado en el tiempo estipulado. Sin embargo, es necesario advertir que los alumnos de capacitación no fueron necesariamente entrevistados por primera vez al inicio del programa (como lo fueron los alfabetizandos), y este hecho puede estar sesgando estos resultados (es probable que la deserción mayor se dé al inicio del programa).

Las razones por las cuales se deserta tienen que ver, en una tercera parte de los casos, con el programa en sí, y principalmente con los instructores. De hecho, los que desertan en estos casos son los

instructores. Otra parte importante de los desertores salió debido a problemas personales, familiares o laborales. Las respuestas abiertas a estas preguntas nos indican que para muchos de estos alumnos, la alfabetización no resultaba prioritaria, pues los obstáculos mencionados tenían solución.

Entre los alumnos de alfabetización, los hombres desertan más que las mujeres. Al parecer, el programa tiene más dificultades para atender a la población masculina adulta. Los datos también indican que la perseverancia en zonas rurales es más difícil.

Los adultos tienden a estar satisfechos con lo que aprendieron, pero esto es más frecuente para los egresados de programas de capacitación (68% de los alumnos satisfechos). Las razones que dan los alfabetizandos se refieren a una satisfacción general de aprender; en cambio, los estudiantes de capacitación derivan su satisfacción de cualquier cosa aplicable al trabajo. Entre los alfabetizandos, la falta de satisfacción se debe a las deficiencias cuantitativas y cualitativas de los maestros en primer lugar, y al no poder lograr metas propuestas en segundo lugar (en general, insatisfacción porque no aprendió nada).

El impacto del programa sobre el empleo sólo es claro en el 12% de los estudiantes de alfabetización y en 35% de los de capacitación. Éstas son las personas que cambiaron de empleo o que comenzaron a trabajar desde que terminaron el programa. En el caso de los estudiantes de capacitación, el impacto sobre el empleo ocurre fundamentalmente entre los urbanos que ya trabajaban (no como autoempleados).

El 44% de los alfabetizandos y 50% de los estudiantes en capacitación consideran que el programa les dio lo que esperaban. Los que al inicio tenían expectativas más concretas tienden a estar menos satisfechos que aquellos cuyas expectativas eran vagas.

El 46% de los alumnos en alfabetización puede leer después de haber terminado el programa, 37% puede escribir y 13% puede realizar operaciones aritméticas básicas. Este último porcentaje es la verdadera medida de la eficacia del programa. A pesar de que llevamos a cabo múltiples correlaciones entre estas variables de aprendizaje y otras relativas a las características de los alumnos y de los maestros, no contamos con elementos para explicar por qué algunos alumnos aprenden y otros no.

Por contraparte, 76% de los egresados de los programas de capacitación considera haber aprendido un oficio.

Como ya mencionamos, no todos los egresados de alfabetización saben en qué van a utilizar sus conocimientos, por ejemplo, para una tercera parte de los que aprendieron a escribir, y en el caso de la aritmética, sólo para 12% de los que aprendieron a contar. Entre los egresados de programas de capacitación, 70% tiene claridad en qué utilizar lo aprendido en el trabajo.

El 42% de los alumnos perciben beneficios del programa, después de haberlo concluido, para su vida familiar; 44% no visualiza este tipo de beneficios. Los alumnos urbanos tienden a percibir estos beneficios con más frecuencia que los rurales.

Entre las dificultades que enfrentan los estudiantes encontramos que la necesidad de faltar a clase es mayor entre los alfabetizandos, sobre todo los rurales y los de mayor edad, que entre los adultos en capacitación. Los estudiantes que trabajan no faltan más que los que no trabajan, y los alumnos de instructores con más escolaridad faltan menos que los que tienen instructores con escolaridad básica. Las expectativas de conseguir trabajo son independientes de las ausencias, lo que

refuerza la idea de que las motivaciones no son sólo de carácter económico. Otras dificultades son de tipo personal. El programa como tal es considerado como dificultad por el 13% de los alfabetizandos (el maestro se menciona como problema) y por el 28% de los estudiantes de capacitación (que se refieren a la cantidad insuficiente de equipo y de materiales).

Los estudiantes tienden a considerar que los conocimientos de sus maestros son suficientes. Entre los atributos valorados por los alumnos de alfabetización respecto a sus maestros, sobresalen la habilidad para explicar, la paciencia, la atención individual, la respuesta a preguntas, la amabilidad, la cercanía, la motivación. Entre los atributos negativos encontramos dar órdenes, regañar y la falta de responsabilidad. Los alumnos de capacitación valoran a los maestros con seguridad y cuyos métodos son participativos. Los atributos negativos, en este caso, se refieren a la falta de responsabilidad y de profesionalismo.

Los instructores

La poca información disponible por parte de los instructores sobre los resultados de los programas, nos permite describir que su percepción es de tipo cultural. Ellos se ven a sí mismos como trabajadores de la cultura, y el conocimiento (o la toma de conciencia) se considera como elemento indispensable para el bienestar del adulto. Esto es especialmente cierto para los que laboran en zonas rurales. Además, parecería que los maestros que recurren a métodos más "tradicionales" de enseñanza tienden a concebir que los beneficios de su acción son culturales, más que los "innovadores". Una tercera parte de los instructores considera que los beneficios son económicos, especialmente los instructores urbanos en programas de capacitación. En términos generales, podemos decir que para los maestros el aprendizaje en sí mismo es visto como beneficio, aunque se perciben claras dificultades para lograrlo. La educación es una función en sí misma, no necesariamente vinculada con objetivos de carácter social, político y económico.

Los problemas que tiene el programa, desde el punto de vista de los instructores, se encuentran ubicados en los alumnos, ya que son éstos los culpables de que su participación no sea mayor. Estos problemas escapan del ámbito de acción de los instructores. Las únicas soluciones propuestas para enfrentar estos problemas —ambas referidas a los adultos inscritos— tienen que ver, primero, con motivarlos, y segundo, con adaptar los contenidos, horarios y métodos a sus necesidades y características. Es más fácil para los maestros evitar la deserción que enfrentar el problema de la no inscripción.

Los funcionarios

Éstos pueden ubicarse en un *continuum* de crítica-propuesta que va desde una ausencia absoluta de crítica (en el nivel local) a una enorme riqueza de propuestas (con críticas implícitas) entre los decisores del nivel central. Sin embargo, estas diferencias se encuentran enmascaradas por una visión compartida del logro de los objetivos del programa: en todos los casos, los objetivos se alcanzan entre un 80 y 100%.

Las soluciones son más "afectivas", valorales, en los niveles inferiores, donde predominan los deseos de hacer más, de conseguir más recursos, de despertar un mayor sentido de compromiso, de fortalecer el amor y la dedicación del personal. En el nivel regional, la institución tiene "fallas" que pueden corregirse, pero nunca son lo suficientemente graves como para que se cuestione la institución como un todo. Los técnicos del nivel central hablan de sus instituciones como entidades totales, y su preocupación central es la de su eficiencia. Los decisores asumen una "defensa crítica" de sus instituciones; tres de ellos se centran en los dilemas cantidad-calidad del servicio, y dos superan estos planteamientos para plantear propuestas alternativas tanto de objetivos como de formas de operación.

Discusión

A partir del análisis anterior, quizás el dato más importante sea el de la enorme diferencia entre la información sobre la eficiencia derivada del trabajo en campo y la visión que los funcionarios tienen de la eficiencia del programa, especialmente en el caso del programa de alfabetización. Como vimos, los índices de deserción son muy altos, y la tasa de eficiencia no es mayor al 30%. Incluso entre los que no desertan, el logro de objetivos es sorprendentemente bajo: en sentido estricto, del 13%. Los instructores no perciben esta realidad y los funcionarios aún menos. Según ellos, la eficiencia institucional oscila entre el 80 y el 100%. En el caso de los programas de capacitación para el trabajo, la eficiencia es mayor, pero los resultados sobre el empleo y sobre el ingreso son mucho menores a los esperados; éstos no son cuestionados ni por los instructores ni por los funcionarios.

De hecho, ni los maestros ni los funcionarios ponen en duda la eficiencia; únicamente los funcionarios del nivel directivo muestran alguna capacidad de pensamiento crítico sobre el programa. Sin embargo, incluso en este caso, los objetivos cuantitativos no constituyen un problema ya que se están alcanzando. En todo caso, las instituciones deben diseñar formas más efectivas de incorporar e integrar adultos, y para que esto pueda hacerse es necesario comprender mejor sus necesidades. Se supone siempre que se está dando respuesta a una demanda social, que las metas institucionales son intrínsecamente buenas y que se está cumpliendo con una función social importante.

Los alumnos son los que de hecho cuestionan las metas y la operación de los programas, aunque este cuestionamiento se deriva de la información objetiva que ellos proporcionan más que por sus críticas abiertas a los mismos. En el caso de la alfabetización, la incapacidad de la institución de retener a los instructores durante un tiempo suficiente para conducir a un grupo a lo largo de su proceso de alfabetización, surge como un grave problema. Incluso, cuando esto se logra, los resultados de alfabetización real son muy pobres. En un sentido, esto es una indicación de que ni siquiera la demanda social efectiva por alfabetización se está satisfaciendo. Sin embargo, los funcionarios están preocupados por asuntos que trascienden este problema, que escapa de su percepción. Sus propuestas para el futuro parecen estar basadas en el hecho de que las metas cuantitativas sí se están logrando y que las instituciones sí funcionan en forma eficiente. El problema para ellos es que la demanda social efectiva se encuentra limitada. Sin embargo, los datos procedentes de las entrevistas con los

alumnos parecen demostrar que estos supuestos son falsos. Es difícil creer que los funcionarios no tengan esta información, más bien parecería que su concepción de eficiencia es otra, quizá más relacionada con el efecto político derivado de ofrecer un servicio y hacerlo disponible.

Después de comparar la información del estudio para México con la de otros países, fue posible caracterizar el *rationale* detrás de la EA en México como uno que responde a lo que podría denominarse "modelo de reclutamiento".[7] A continuación trataremos de explicar la lógica de este modelo.

En el caso de la alfabetización, el sistema recluta tanto a los instructores como a los estudiantes. La EA en México está basada, explícitamente, en dos pilares: el autodidactismo y la participación social.[8] De esta manera, los maestros o instructores tanto de alfabetización como de educación básica para adultos, son considerados "voluntarios". El sistema ha optado, en forma explícita, en contra de la profesionalización de los maestros de educación de adultos. El exiguo pago que estos instructores reciben (equivalente a siete dólares mensuales —cuatro en el momento del estudio—) está destinado supuestamente a cubrir gastos de transporte; sin embargo, es necesario reclutar a los instructores. En las áreas urbanas, este reclutamiento se lleva a cabo fundamentalmente entre la cohorte de alumnos universitarios en el momento de cubrir su servicio social obligatorio, que legalmente dura seis meses cuando se presta sin recibir salario. En las zonas rurales, sin embargo, no es tan fácil encontrar voluntarios dispuestos a participar en los programas. En el caso de uno de los estados estudiados, el gobierno local echó mano de los conscriptos en servicio militar, dándoles la posibilidad de alfabetizar en lugar de seguir el programa ordinario para cumplirlo; sin embargo, en general, los instructores para las zonas rurales son reclutados de las propias zonas: fundamentalmente mujeres solteras jóvenes con primaria o secundaria terminada que no tienen trabajo.

Este mecanismo de reclutamiento de instructores voluntarios es la causa de muchos de los problemas importantes encontrados en el programa de alfabetización, a juzgar por las opiniones de los alumnos y de los funcionarios. De acuerdo con los alumnos, los maestros faltan mucho, y en ocasiones simplemente abandonan al grupo. De hecho, de acuerdo con los datos de la población de estudiantes, esta irresponsabilidad de los instructores es una de las causas principales de la interrupción de los estudios antes del logro de la alfabetización. De acuerdo con los funcionarios, el problema con los instructores tiene que ver fundamentalmente con el hecho de que carecen de la motivación y el compromiso adecuados; la falta de salarios es en efecto un problema, pero un problema sin solución bajo las condiciones actuales, por lo tanto, la solución consiste en motivar al personal con estímulos de carácter más psicológico.

Curiosamente, los funcionarios nunca ponen sobre el tapete el problema de la falta de capacitación de los alfabetizadores. No se plantea en términos de adecuación profesional del personal en función del tipo de actividades que tienen que llevar a cabo. Parecería que, desde su punto de vista, cualquiera que está suficientemente motivado para alfabetizar puede lograrlo. Los

7 Después de discusiones intensas con los equipos participantes de otros países en el estudio internacional, el modelo predominante en Tanzania se identificó como uno de "modernización forzada"; el de la provincia de Alberta en Canadá como un "modelo clínico". Véase Torres, *et al*., 1990.

8 Véase Ley Nacional de Educación para Adultos, 1981.

alumnos, sin embargo, no comparten del todo este supuesto. Las pocas críticas procedentes de ellos con respecto al programa de alfabetización se refieren precisamente a los instructores, que de hecho representan su único contacto formal con el programa. Y aunque es cierto que la mayor parte de estas críticas se refieren a la falta de responsabilidad de los instructores, algunas sí reflejan deficiencias de capacidad. No obstante, la indicación más clara de que los maestros no son eficaces se deriva de los resultados de su actividad con los adultos: del sorprendentemente bajo porcentaje de adultos que consideran haber aprendido a leer, a escribir y, sobre todo, a realizar las cuatro operaciones aritméticas. Este es, sin duda, un indicador elocuente no sólo de que existen problemas pedagógicos, sino de que éstos son determinantes. Sin embargo, estos problemas permanecen sin ser atendidos por los funcionarios.

Los estudiantes también tienen que ser reclutados. De acuerdo con los resultados del estudio, prácticamente no existe demanda social efectiva por alfabetización. En porcentajes sumamente altos, los estudiantes son invitados a asistir al curso, y el instructor es directamente responsable de hacer estas invitaciones. Sin embargo, puesto que el "éxito" del programa de alfabetización depende de ellas, los instructores son auxiliados en esta función por los organizadores regionales, que sí reciben un salario (la institución está dispuesta a pagar por reclutar, pero no por enseñar). Hay indicaciones de que, especialmente en las áreas rurales, existe una resistencia activa por parte de los alumnos a asistir a sesiones grupales; por lo tanto, la reacción de la institución aparece como muy flexible: a los estudiantes se les busca y se les atiende en forma individual, casi siempre en sus propias casas.

Los funcionarios consideran que el sistema funciona; sin embargo, parecería que lo que están juzgando es esta capacidad de la institución de reclutar a los instructores y a los alumnos, y no la capacidad de lograr aprendizajes. Lo que suceda como consecuencia de este reclutamiento no parece preocuparles demasiado. Los funcionarios de alto nivel parecen estar preocupados por aquello que trasciende la cuestión de la eficiencia y la eficacia, pero no porque duden de la capacidad institucional, sino, justamente, porque la consideran como un hecho.

Todo esto es un tipo de "juego de simulación", donde parecería que lo importante es que el programa exista visiblemente (y en números que van ascendiendo por los diferentes puestos de la jerarquía). No importa tanto qué hace el programa porque el programa puede operar "como si estuviera" ofreciendo alfabetizar. Es interesante notar que el cambio más reciente en el programa de alfabetización fue el de reducir su duración de seis a tres meses.[9] La pregunta obvia es ¿cómo puede funcionar un sistema así; qué tan cercanos están sus límites; o es un sistema autorreproductivo?

Al intentar responder a esta pregunta descubrimos que, a pesar de las diferencias en cuanto a percepción y expectativas entre los tres actores (estudiantes, instructores y funcionarios), hay un tema en torno al cual hay consenso. Este tema es el del acceso a la "cultura" —saber más, desde el punto de vista de los estudiantes; enseñar y ayudar a otros, desde el punto de vista de los instructores; incorporar población marginalizada al saber dominante, desde el punto de vista de los funcio-

[9] Este cambio reciente fue acompañado por un cambio del método de alfabetización y de la cartilla. Se abandonó el método de la "palabra generadora", y los alfabetizandos trabajan ahora con una cartilla que, en apariencia, es una mezcla de varias, muchas de ellas escritas para niños.

narios— como un bien material, inherentemente benéfico, que sólo puede obtenerse del Estado. Nadie cree que el alfabetismo mejorará las oportunidades de empleo, ni que aumentará los niveles de ingreso. Los estudiantes tienen claridad de que esto no va a suceder. Los maestros piensan que es posible, pero que se necesita "más" alfabetización de la que pueden dar para que tenga efectos. Los funcionarios —los de alto nivel— tienen una visión clara de la marginalidad como un fenómeno total, de las limitaciones estructurales implícitas en el combate a la pobreza. La alfabetización, por tanto, es sólo un instrumento cultural para la integración (política).

Así, parecería que la EA en México —al menos alfabetización— es una de las maneras más fáciles y baratas que el Estado tiene para legitimarse. El modelo funciona bien: los adultos no piden alfabetizarse: algunos están dispuestos a recibir lo que se les ofrece, que es muy pobre, pero no exigen más. Los que no están dispuestos a inscribirse —y muchos no lo están— simplemente no lo hacen, o abandonan el curso muy pronto. Puesto que la oferta antecede a la demanda, no existe un grupo de referencia al cual rendir cuentas. Los maestros no ven problemas, y cuando sí los perciben la causa se encuentra en los adultos. Así, siempre es posible echarle la culpa a los adultos —y no al sistema— por no aprovechar una oportunidad siempre accesible.

Hay un último aspecto que explica por qué funciona un sistema tal de simulación. Éste tiene que ver con el "analfabetismo político" de los actores involucrados, especialmente de los alumnos y de los instructores. Para estos actores, el alfabetismo no tiene nada que ver con lo político en su sentido amplio del aumento de capacidades autogestivas; pertenece al ámbito de la cultura. Además, los problemas del país son causados por individuos, y por tanto deben ser resueltos por ellos —los que tienen poder—. La participación y la organización son palabras ausentes del discurso en general, con la excepción de algunos de los funcionarios de niveles directivos.

La información recogida respecto a los programas de capacitación para el trabajo parecería indicar que este sistema es más eficaz que el de alfabetización. Las tasas de deserción son bajas, la satisfacción de los alumnos elevada. Las características tanto de los estudiantes como de los instructores son, como hemos visto, muy diferentes de la de los estudiantes y los instructores del programa de alfabetización. La capacitación para el trabajo constituye, de hecho, un sistema de educación de adultos en sí mismo, y no puede ser considerado como un subsistema. Su orientación es predominantemente cultural y académica. Las comparaciones entre ambos programas nos llevan a esta conclusión, pero más allá de eso iluminan poco las diferencias de expectativas, percepciones y resultados entre ambas submuestras. Los programas de capacitación para el trabajo, al menos los de zonas urbanas, no responden a este modelo de reclutamiento.

No obstante, existen algunas similitudes entre ambos tipos de programas. De hecho, la obtención real de empleo, como resultado de los cursos de capacitación, es menor de lo que los alumnos esperan y de lo que los instructores parecen pensar que sucede. Los funcionarios están convencidos de que no están haciendo las cosas correctamente en los programas de capacitación. Parece estar en ciernes un nuevo modelo de capacitación para el trabajo desde el Estado, que consiste en orientar estos programas hacia el bienestar general y el autoempleo. Esto probablemente se deba al hecho de que los límites estructurales sobre el crecimiento del empleo están aumentando de tal manera que parecería políticamente peligroso ofrecer programas que prometan capacitar para el trabajo

cuando no hay empleos disponibles. Hay, por lo tanto, una autolimitación en el planteamiento de los objetivos de los programas, que también se manifiesta en el caso de la alfabetización.

Desde el punto de vista del Estado, entonces, parecería que la EA es efectiva con tal de que sea capaz de ofrecer a una demanda social teórica alguna dosis de "conocimientos", que siempre es inferior de lo que se esperaría a partir de la lectura de los objetivos explícitos de los programas. Esto es así porque el "conocimiento" —esta definición vaga y difusa del acceso a la "cultura"— puede ser casi cualquier cosa capaz de llenar los espacios vehiculados, diseñados para lograr la presencia visible del Estado y para dar la sensación de un gobierno activamente preocupado por el bienestar educativo de la población.

Una lectura mecánica de los resultados de este estudio genera una serie de recomendaciones que en teoría podrían resultar de utilidad para los tomadores de decisiones en EA. Las más obvias se refieren a la necesidad de atender en forma directa el problema de la eficiencia y la eficacia. Esto, sin embargo, no es posible sin enfocar el problema de la calidad de los servicios. La formación de maestros y la profesionalización de las actividades de EA aparecen como recomendables desde esta perspectiva. También se requiere un sistema más descentralizado de educación de adultos, capaz de aumentar su relevancia para las necesidades cotidianas de los adultos mediante programas diversificados en contenido y metodología. Una consecuencia lógica de esta propuesta es que los sistemas de educación de adultos deben centrarse en fortalecer la capacidad local de investigación diagnóstica, construcción curricular, formación de maestros y evaluación.

En el caso de la alfabetización, debería otorgarse una importancia mucho mayor a la "alfabetización numérica", ya que la necesidad de la aritmética es una de las necesidades más fuertes de los adultos, y claramente una de las metas menos logradas.

Los sistemas de planeación, información y evaluación al interior de la EA, en ambos tipos de programas, parecen carecer de la capacidad de evaluar tanto los resultados como el impacto de los programas. Las metas cuantitativas que ahora orientan la mayor parte de los esfuerzos de planeación y evaluación se refieren a la oferta. A pesar de que los mecanismos de retroalimentación de los grupos a los diferentes niveles jerárquicos parecen estar funcionando adecuadamente —los funcionarios están en general bien informados de lo que ofrece el sistema—, los funcionarios de alto nivel parecen no contar con los elementos para evaluar cuestiones relacionadas con eficiencia y eficacia.

En alfabetización, es necesario poner mayor énfasis en la capacidad del sistema para atender a la población masculina económicamente activa. La relación de la EA y los lugares de trabajo y sus exigencias particulares, con las organizaciones y sus necesidades, ha sido frecuentemente recomendada, pero escasamente implementada. Por otra parte, el reconocimiento de la importancia cuantitativa de las mujeres en los programas de alfabetización nos lleva a sugerir áreas de contenido que respondan más a las necesidades e intereses de las mismas. El desarrollo infantil, por ejemplo, sería un campo importante de desarrollo temático en la educación de adultos.[10]

[10] Una propuesta más detallada de cómo puede funcionar la alfabetización de adultos y la educación básica en el INEA se encuentra en Schmelkes, 1990.

En el caso de la capacitación para el trabajo, es más difícil hacer recomendaciones. No obstante, un enfoque menos sectorial —menos "educativista"— parecería el indicado. Todos los programas representados en nuestro estudio están orientados a la capacitación para el sector formal de la economía o para el sector de campesinos propietarios o usufructuarios de la tierra. El sector informal de la economía, así como los jornaleros agrícolas, están siendo excluidos de los programas de capacitación para el trabajo, con excepción quizá de algunos centros aislados de capacitación del IMSS. Hay aquí un área de desarrollo potencial para el sistema de capacitación para el trabajo que parecería de capital importancia en instituciones oficiales. Obviamente, estos programas deberán estar sustentados en supuestos diferentes de los que ahora orientan los programas de capacitación aquí estudiados.

No obstante, es difícil esperar que las recomendaciones como las que acabamos de mencionar —que no tienen nada de novedoso y que han sido planteadas una y otra vez por intelectuales, educadores e incluso algunos de los funcionarios que entrevistamos— sean tomadas en cuenta por instituciones como las analizadas en este estudio. Como hemos visto, están cumpliendo en forma exitosa y económica funciones políticas que no necesariamente se verían reforzadas con las recomendaciones señaladas. Los costos adicionales que dichas recomendaciones implican seguramente se considerarían gastos innecesarios frente a beneficios políticos poco claros.

En México, la educación oficial de adultos ha sido un tema en torno al cual ha habido poca actividad investigativa. Existe mayor investigación en torno a experimentos de educación no formal y popular llevados a cabo por organismos no gubernamentales. Este grupo, sin embargo, tiende a ignorar los programas oficiales por considerarlos irrelevantes. La EA se ha dicotomizado entre la esfera estatal y la esfera de la sociedad civil. Por lo tanto, existe poca evidencia de que las cosas puedan hacerse de manera distinta desde cualquiera de los dos polos. No hay grupos sociales que puedan ser considerados siquiera como contrapeso potencial a la política de educación de adultos en el país. Los movimientos sociales, por su parte, atienden las necesidades educativas de sus propios participantes cuando la actividad política genera nuevos requerimientos de conocimiento. Los adultos mismos, como hemos visto, no son fuente de demandas sobre la calidad de la operación del sistema de educación de adultos. Aunque los maestros pudieran convertirse en una fuerza social importante dentro del sistema, debido a su status de voluntarios, su enorme rotación y una cultura política prácticamente inexistente, esta posibilidad parece muy remota. Por lo tanto, sólo una agenda más intensa de investigación que articule programas formales y no formales, que parta de un diagnóstico y una evaluación profundos, podría tener efectos de largo plazo en la modificación de la naturaleza del modelo de reclutamiento.

Referencias bibliográficas

Ferreiro, Emilia (1988). “Alternativas a la comprensión del analfabetismo en la Región”, en UNESCO, *Alternativas de alfabetización en América Latina y el Caribe*, Santiago: UNESCO-OREALC, pp. 345-361.

______ (1989). “Aportaciones al Programa de Modernización de la Educación de Adultos”, México (mimeo).

Ferreiro, Emilia (coord.) (1989). *Los hijos del analfabetismo: propuestas para la alfabetización escolar en América Latina*. México: Siglo XXI.

Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (1981). *Ley Nacional de Educación para Adultos*. México: INEA.

Schmelkes, Sylvia (1981). “Educação e desenvolvimento: o peso de um programa produtivo na educação camponesa”, en Wertheim y Díaz Bordenave (orgs.), *Educação rural no Tercerio Mundo*. São Paulo: Paz e Terra, pp. 291-326.

______ (1990). “El Programa de Modernización Educativa y la educación de adultos”, en Teresa Bracho (coord.), *La modernización educativa*. México: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO).

Schmelkes, S., A. Rentería y F. Rojo (1986). “Productividad y aprendizaje en el medio rural: un estudio de caso en cuatro regiones maiceras de México”, en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, México, CEE, vol. XVI, núm. 2 (verano), pp. 15-56.

Torres, Carlos Alberto (1990). “La educación de adultos como política pública; la experiencia de América Latina”, en *Perspectivas*, México, vol. XVIII, núm. 3, pp. 399-408.

Torres, Carlos Alberto (coord. internacional) (1990). “Adult Education Policy Implementation in Canada, Mexico, and Tanzania. Final Report”. Edmonton (mimeo).

Ulloa, Manuel (coord.) (1989). “Propuesta para una reforma de la educación”. México: CEE (mimeo).

Las potencialidades de la postalfabetización vinculada al trabajo Reflexiones a partir de un estudio regional*

Introducción

En el marco del Proyecto Principal, la REDALF ha reconocido la importancia de profundizar en las actividades de postalfabetización vinculadas al mundo del trabajo y en las posibilidades que ellas brindan. Como respuesta a esta preocupación, UNESCO-OREALC promueve un proyecto de investigación sobre la vinculación de la postalfabetización con el mundo del trabajo y la producción. Con la cooperación del gobierno de España y el Programa Regular de la UNESCO, se establecieron contactos con las instituciones y los investigadores que realizaron estudios en 13 países de la región latinoamericana.

El objetivo general del estudio se definió como el de obtener una visión general de lo que se está haciendo en la región, en lo relativo a la vinculación entre actividades educativas y actividades orientadas a capacitar para la producción y el empleo. Interesaba profundizar, especialmente, en el estado actual del conocimiento sobre "el papel de la actividad educativa en programas tendientes a mejorar la productividad, el trabajo y en general los niveles de vida de esta población objetivo". Interesaba también profundizar en las perspectivas que se vienen vislumbrando en la región respecto a las formas de ir superando los problemas que se presentan en la ejecución de los programas encaminados a este tipo de objetivos.

Para lograr los objetivos anteriores, se previó la realización de dos estudios complementarios. El primero de ellos, denominado *estudio extensivo,* se basó en la aplicación de un cuestionario a los responsables de una muestra de 76 programas en marcha. La información esperada de este instrumento era de naturaleza descriptiva y general sobre estos programas, que nos brindara las posibilidades de hacer un acercamiento al estado de la práctica de las vinculaciones entre educación y trabajo en América Latina en el momento actual. El segundo estudio llamado *estudio*

* Trabajo presentado en el marco de la Consulta Técnica Iberoamericana sobre Analfabetismo Funcional, celebrada en Salamanca, España, del 17 al 21 de octubre de 1988. Es una síntesis del estudio coordinado por la autora y titulado *Postalfabetización y trabajo en América Latina*, publicado en forma de libro por el CREFAL en 1988. Posteriormente fue publicado en la *Revista Interamericana de Educación de Adultos,* vol. 14, núm. 2, OEA-CREFAL, México, 1991.

intensivo pretendía profundidad y diacronía. Está constituido por el análisis minucioso de 15 casos en 13 países.[1]

Una revisión de la literatura sobre postalfabetizaci6n nos ayudó a aclarar que los programas deben definir a su población objetivo más en función de su ubicación socieconómica y cultural, que en función de sus habilidades previas en el manejo de la lengua escrita y el cálculo; sin embargo, es necesario reconocer que los programas de postalfabetización están orientados a la población que en su mayoría comparte con sus carencias socioeconómicas la falta de fluidez en el manejo de la lengua escrita y el cálculo. En su caso, dicha fluidez resulta importante para emprender un proceso de transformación de sus condiciones de vida y de sus relaciones con el resto de la sociedad.

Cuando la postalfabetización se propone objetivos extraeducativos que tienen relación con el mundo del trabajo y de la producción, la prioridad se centra en la atención a los grupos sociales más necesitados. Cuando el objetivo planteado por los programas de postalfabetización no es exclusivamente preventivo, ni se reduce solamente a la incorporación de los neoalfabetas o de los alfabetas precarios a un sistema de educación continua, se pone en duda si el alfabetismo debe constituir o no un prerrequisito para la participación activa en estos programas. Puede concebirse la alfabetización —y la alfabetización funcional— como una consecuencia de programas educativos de esta naturaleza, más que como condición necesaria,

De acuerdo con lo anterior, definimos nuestro universo formado por aquellos programas destinados al medio rural y al marginal urbano, que consideraran entre sus actividades la acción propiamente educativa y que persiguieran explícitamente objetivos relacionados con el empleo o con la producción de dichos sectores poblacionales.

Los programas que fueron objeto de estudio

Los 76 programas que fueron estudiados difieren entre sí desde diversos puntos de vista. Nos encontramos con dos tipos de programas en función del enfoque sobre el problema que pretenden resolver. Los más numerosos son los que se plantean la solución de un problema y con este fin aplican el programa en diferentes aspectos geográficos y temporales. Sin embargo, también están

[1] Es necesario a mencionar que este estudio fue posible gracias a la participación de gran cantidad de personas e instituciones. Debemos a la UNESCO-OREALC, y muy en especial a José Rivero, la operativización de la inquietud manifestada por los miembros de FEDALF en torno a este tema tan poco trabajado en nuestros países. Fue él quien asumió con gran tino y eficiencia la responsabilidad de seleccionar y contactar al equipo humano que haría posible el estudio comparativo, y la complicada logística de coordinar un estudio simultáneo en 13 países de la región. A Juan Carlos Tedesco se debe el apoyo decidido que desde la dirección de la UNESCO-OREALC le brindó al proyecto. A los participantes en el taller inicial llevado a cabo en Santiago de Chile: Oscar Corvalán, Marcela Gajardo, Juan Eduardo García Huidobro, Corvado Mauricio, Tomás Miklos, Jaime Niña y César Picón, debemos aportes fundamentales al enfoque global del estudio, valiosas sugerencias para adaptarlo a las condiciones diversas de América Latina y recomendaciones específicas de experiencias a tomar en cuenta. Especial reconocimiento merecen los investigadores responsables del estudio en cada uno de los países por su desinteresado afán por asegurar la comparabilidad de los datos, por su esfuerzo de adaptación de un instrumento idéntico a situaciones tan diversas, y por su enriquecedora participación en el Seminario Técnico Regional celebrado en Pátzcuaro, en marzo de 1988.

representados, aunque con menos frecuencia, los programas que abordan con sus actividades el conjunto de problemas de una determinada comunidad o región. Estos últimos son programas más diversificados, aunque también más pequeños, y su horizonte temporal de principio y fin del programa es mucho más amplio que en los primeros.

Lo que puede deducirse de los estudios de caso es que los programas orientados centralmente a actividades de naturaleza educativa o a la capacitación para el empleo, se reconocen limitados en su capacidad de afectar variables estructurales de mayor envergadura. En algunos casos, los programas se plantean objetivos delimitados en los que de antemano se supone que su aporte al proceso de mejoramiento del nivel de vida de los sectores beneficiarios es necesariamente parcial. En otros casos, en cambio, los programas buscan afectar globalmente los procesos de transformación del medio circundante, de tal modo que se vea impactada la calidad de vida de los sectores marginalizados. En estos casos, los programas muestran una mayor flexibilidad en sus iniciativas de incorporación de proyectos nuevos o en la ampliación y/o diversificación de sus objetivos, en respuesta a los constreñimientos del medio para el logro de impactos significativos.

Esto parece fácil de lograr cuando los programas operan a nivel de una comunidad o de una zona urbana específica; sin embargo, no es únicamente en los proyectos microsociales donde esta flexibilidad está presente: los programas regionales y nacionales que poseen este grado de flexibilidad, adaptación e iniciativa son, por razones obvias, programas más complejos.

Los programas que se especializan en una línea de aporte al complejo marco problemático de la vida de sus beneficiarios, tienden a desarrollar con mayor facilidad metodologías claras y fácilmente aplicables que logran eficientemente los objetivos propuestos. Por el contrario, los programas cuyas perspectivas son más ambiciosas en cuanto al impacto sobre el medio y los beneficiarios, se han visto en la necesidad de incorporar al programa elementos muy diversos para cuyo desarrollo no siempre se cuenta con experiencia.

Hay, por tanto, dos formas de abordar los contextos problemáticos: el reconocimiento de que el aporte es necesariamente parcial, lo cual tiene como consecuencia una especialización y profesionalización del servicio que se ofrece, y el centrar el objetivo en el impacto global, lo que tiene como consecuencia un gran dinamismo y flexibilidad, pero la necesidad del desarrollo gradual para ofrecer nuevos servicios que se planten como necesarios.

Otra variable importante para diferenciar los programas es el tipo de capacitación que realizan. Los programas se dividen más o menos por igual entre los que realizan capacitación *para el trabajo* y los que realizan capacitación *en el trabajo.* Con menos representación que los anteriores, están los que realizan capacitación *fuera del trabajo,* es decir, extrayendo a los beneficiarios del contexto laboral durante el tiempo en que dura la capacitación. En función de esta variable, los programas difieren en estrategias y metodologías y también en el tipo de resultados e impactos que dicen tener.

Por otra parte, hay programas que son centralmente educativos —los más numerosos— y programas en los cuales las actividades educativas son un apoyo o un punto de partida para otra actividad considerada como la central. Esta forma de concebir el papel de lo educativo (como central o como apoyo) permite también diferenciar los programas respecto a los logros que dicen tener. Los programas estudiados nos permiten ahondar sobre esta diferencia. Así, en aquellos programas en

los que la producción de bienes o servicios es un objetivo especifico —central o no— de los mismos, es imposible trazar la distinción entre el proceso de enseñanza-aprendizaje y el proceso productivo. Éstos se encuentran tan íntimamente entrelazados que puede decirse que el aprendizaje conduce a la producción y que ésta es fuente de aprendizaje. Este es el caso de la mayoría de los programas que fueron objeto del estudio de caso. Sin embargo, la forma en que esta interrelación se logra difiere en función del tipo de producción o de vinculación con la producción que realiza el programa. Son sólo tres los programas en que los procesos de enseñanza-aprendizaje y los procesos productivos se mantienen paralelos.

Existen bases para plantear que cuando los programas se definen a sí mismos como centralmente educativos, pero logran incorporar a su proceso objetivos productivos, ofrecen planteamientos de mayor solidez metodológica en ambos rubros. Por el contrario, cuando los programas se definen a sí mismos como centralmente productivos, se observa claramente el papel instrumental que juega la actividad educativa como apoyo sin el cual el proceso central —el productivo— no podría lograrse en forma adecuada; no obstante, los programas centralmente educativos son los que incorporan explícitamente, en sus planteamientos, objetivos de naturaleza valoral y social, independientemente del grado en que estos programas logren articular procesos de enseñanza-aprendizaje con procesos productivos.

La muestra representa programas pequeños, de dimensiones microsociales y programas que pueden ser considerados como masivos (más de mil beneficiarios). También están representados programas antiguos y programas de más reciente creación. La muestra incluye un porcentaje significativo (55%) de programas conducidos por organismos no gubernamentales; aunque ninguna de estas características se relaciona significativamente con el tipo de logros o impactos, ni con la metodología de los programas.

Lo anterior nos da una idea de la diversidad de enfoques, metodologías y características de los programas que se relacionan con nuestro objeto de estudio y que están presentes en el escenario de la región.

La importancia de la postalfabetización vinculada al trabajo

Un conjunto de hallazgos a los que se arribó a partir de este estudio exploratorio, nos conduce a proponer la enorme importancia que revisten los programas que vinculan educación con trabajo entre poblaciones carentes desde el punto de vista de su concepción, objetivos, resultados e impacto. Entre éstos se encuentran los siguientes:

La eficiencia terminal de los programas

De acuerdo con los datos globales del estudio, podemos decir que de cada cuatro personas que inician el proceso de enseñanza-aprendizaje en estos programas, tres lo terminan. Las características de los que no lo hacen tienen que ver con su situación económica, laboral y de escolaridad previa.

Estos datos colocan a dichos programas en situación muy superior, desde el punto de vista de eficiencia terminal, respecto a los programas ordinarios de postalfabetización o de educación básica para adultos.[2]

El contexto en el que operan los programas

Los destinatarios de los programas habitan en contextos en los que los índices de analfabetismo son superiores a la media nacional, y en los que la productividad es inferior a la norma en el país. En general, puede decirse que el sujeto destinatario de los programas estudiados se ubica en contextos que responden a las características de pobreza y marginalidad que conducen y explican la reproducción del analfabetismo o la precariedad del alfabetismo. Los contextos son reconocidos como complejos y problemáticos en todos los programas que fueron profundamente estudiados.

La presencia de actores complementarios

Los datos del estudio extensivo no nos permiten afirmar que existan diferencias significativas entre el tipo de programas conducidos por instancias oficiales y el tipo de programas bajo la responsabilidad de organismos no gubernamentales, pero sí nos permiten señalar tendencias interesantes.

Entre los gubernamentales, es interesante notar que todos son considerados como innovadores dentro de la dependencia en la que operan. En algunos casos, se trata de resolver deficiencias o de llenar lagunas que están ocasionando los programas ordinarios del sector gubernamental. En otros, se trata de resolver problemas sociales evidentes (desempleo, crecimiento del sector informal) que no están siendo resueltos por los cauces normales. De esta forma, el Estado pretende, mediante los programas, objetivos como los siguientes:

a. Darle pleno sentido a la reforma agraria abriendo opciones económicas que aseguren el arraigo en el sector reformado.
b. Fortalecer a los microempresarios integrantes, en su mayoría, del sector informal, con el fin de que cuenten con los apoyos necesarios para legalizar su actividad económica y generar empleo.
c. Crear alternativas de ingreso económico en sectores rurales deprimidos y conflictivos, utilizando la mano de obra femenina que cuenta con mayor tiempo de ocio.
d. Dotar al individuo no escolarizado y sin posibilidades de empleo de habilidades que le permitan autoemplearse y, en el mejor de los casos, conseguir un empleo en el sector formal de la economía.
e. Dotar al sector productivo nacional —privado y estatal— de los recursos humanos calificados que éste necesita para lograr sus objetivos.

[2] Véase, por ejemplo, C. Muñoz Izquierdo, *et al.*, "Factores determinantes de la eficiencia interna de la educación básica para adultos autodidactas", en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos,* vol. XIV, núms. 1 y 2, CEE, México, 1984, p. 21 y ss.

El Estado actúa en el terreno de los programas que vinculan educación con producción entre los sectores populares, atendiendo problemas económicos que se han convertido o pueden convertirse en focos importantes de inconformidad política.

Por su parte, los organismos no gubernamentales parecen estar actuando con proyectos y en espacios que no son atendidos por el sector gubernamental. Dicho de otra forma, no encontramos en estos casos programas similares, en cuanto a propósitos, entre los conducidos por el Estado y los que llevan a cabo organismos no gubernamentales. De esta forma, el sector no gubernamental está operando en ámbitos tales como: modificación de la estructura agraria, capacitación de jóvenes del sector informal urbano (definido como tal), organización campesina, formación integral de la mujer obrera, formación de promotores legales populares. Todos éstos son ámbitos de formación no atendidos por el sector gubernamental, o atendidos con un sesgo distinto. Puede decirse entonces que las ONG están operando en espacios distintos a los que están siendo atendidos por el Estado. Esto no solamente significa que las ONG están supliendo lo que el Estado deja de hacer, sino que, además, el enfoque con el que enfrentan el trabajo en sectores populares es distinto; la orientación hacia la participación, la organización, la autogestión y la modificación de las condiciones económicas y sociales siempre aparece en forma explícita en sus objetivos y operacionalizada en su metodología.

El sujeto destinatario de los programas

Además de las características que definen al sujeto como marginalizado, alfabeta precario, sujeto a las consecuencias de encontrarse en una situación de pobreza estructural, es interesante señalar la importante presencia del sujeto organizado. Esto es cierto, especialmente, en el medio rural: los sectores populares organizados son actores y sujetos en casi la mitad de los programas estudiados.

Los estudios de caso nos permiten ahondar respecto al papel que juega el sujeto destinatario en la definición de alternativas de acción en los programas en marcha:

- Existen programas que han sido creados gracias a las demandas planteadas por los propios sectores populares.
- Existen programas cuyas pretensiones logran rebasar los planteamientos originales una vez que éstos son asumidos por la organización campesina promovida por el programa original.
- En algunos programas las condiciones propias del sector específico que está siendo atendido se imponen sobre los planteamientos originales y dan lugar a nuevos proyectos.
- En otros casos, el sector popular se hace presente en algunas formas de resistencia. Así, las altas deserciones en los programas de corte netamente educativo; la dificultad de extender los intentos de colectivización de la producción agrícola; la marcada preferencia por aceptar trabajos fuera del medio obrero en un trabajo orientado a la mujer obrera, deben ser considerados como indicios de resistencia.

Es evidente que hay programas más permeables que otros a las exigencias explícitas o silenciosas de los sujetos y a las condiciones del contexto que imponen restricciones al logro del impacto esperado. Los primeros son programas más dinámicos y de pretensiones más ambiciosas, cuyo enfoque claramente se centra en el logro de los objetivos pretendidos y no en la administración de un servicio educativo. El grado de permeabilidad del programa a la recepción del mismo por parte del sujeto o del contexto, parece ser determinante tanto de la variedad de objetivos del programa como de sus resultados entre los beneficiarios.

La tendencia hacia el consenso en la filosofía educativa que fundamenta los programas

Al menos en el discurso, los programas comparten la filosofía educativa que tiene su origen en la educación liberadora de Paulo Freire. Se trata de una educación participativa, horizontal, para la organización; una educación no pensada para "ayudar", sino para promover. Resalta el principio de partir de las necesidades de los destinatarios y darles respuesta; se maneja el respeto a su saber, a su experiencia y a su condición de adultos. El docente es un facilitador del aprendizaje que también aprende junto con los destinatarios. Pero también aparece una presencia importante de la terminología procedente de la teoría del capital humano. Hay, por tanto, dos tipos de paradigmas educativos detrás de los programas estudiados, aunque el primero es mucho más fuerte que el segundo. Los datos nos permiten plantear la hipótesis de que existe una tendencia hacia el manejo cada vez más consensual y homogéneo de una concepción educativa más propia de la educación liberadora.

El dinamismo de sus objetivos

Los programas son dinámicos en lo que respecta al planteamiento de sus objetivos; muchos programas los han modificado recientemente, por dos motivos principales: las necesidades y demandas de la población destinataria y los resultados de las evaluaciones. Las modificaciones en los objetivos, en más de la mitad de los casos, han contado con la activa participación de los destinatarios, lo cual indica una tendencia de apropiación de estos programas por parte de los sectores populares.

Hay dos tendencias fundamentales en los cambios de objetivos. La primera se refiere a la creciente incorporación de la organización como condición de participación o como objetivo del programa. La segunda se relaciona con la diversificación de los objetivos y por tanto de las actividades del programa. Así, los programas centralmente educativos tienden a incorporar actividades productivas como parte de su quehacer y a plantearse la producción directa entre sus objetivos. Esto surge como respuesta a la estrechez del mercado de trabajo, principalmente. El énfasis en las actividades productivas propias es una propuesta a la creación de fuentes de trabajo por parte del programa mismo. En los programas de desarrollo comunitario o regional se observa también una clara tendencia a la incorporación de actividades productivas como parte de su quehacer.

Los materiales de apoyo

La situación de los materiales de apoyo aparece como paradójica. Por un lado, es necesario que cada programa genere los materiales que permitan apoyar la respuesta a las necesidades específicas de sus destinatarios. Por otro, se requiere de buena cantidad de tiempo, recursos financieros, materiales y humanos. Los propios programas alcanzan a percibir que la relación costo-beneficio es sumamente alta, y que el proceso mismo es enriquecedor aunque altamente desgastante.

Sin embargo, como contraparte, está el inventario sumamente rico de material disponible para programas que vinculan educación con producción, y la experiencia amplia y fácilmente transmisible en la elaboración de material didáctico para sectores populares, acumulada en la región.

Los resultados y el impacto de los programas

La razón de más peso para resaltar la importancia y la potencialidad de los programas que vinculan educación y trabajo entre sectores marginalizados se encuentra, desde luego, en los resultados y el impacto que éstos han demostrado.

Aunque estos datos no pueden derivarse del estudio extensivo, que no tenía pretensiones evaluativas y que consigna datos únicamente en relación a los logros que los responsables de los programas dicen constatar, los análisis profundos al menos nos permiten indicaciones respecto a la trascendencia potencial de sus efectos.

El área del aprendizaje es en donde más buenos resultados se registran. Destacan resultados de aprendizaje de oficios, de aprendizajes útiles para la producción, de aprendizajes organizativos y de gestión, de toma de conciencia y de aprendizajes valorales. Estos dos últimos adquieren especial importancia en la mayoría de los programas. Los resultados cognoscitivos, propiamente tales, se refieren a la adquisición de los conocimientos necesarios para desempeñar un oficio, producir, mejorar la dieta y la salud, gestar un negocio o una empresa y defender sus derechos y los de los demás. En muy pocos casos se hace referencia explícita al logro del alfabetismo funcional, o del mejoramiento de la capacidad de expresión oral y escrita. Los resultados de aprendizajes psicomotores se refieren al logro de habilidades y destrezas propias de los programas orientados a capacitar en oficios. Los resultados de aprendizajes afectivos hacen mucho énfasis en el aumento de los niveles de autoestima, en el reconocimiento de pertenencia a un grupo o a una cultura, en el reconocimiento del papel del individuo en el grupo y la sociedad. Los resultados relativos a la toma de conciencia se refieren a la adquisición de un hábito crítico y reflexivo, a la capacidad para detectar problemas y plantear soluciones, a la capacidad de tomar decisiones en forma autónoma, a la valoración de su cultura y al interés por rescatarla y fortalecerla

Entre los resultados de carácter económico destacan: la generación de empresas asociativas y la consecuente generación de empleos u ocupaciones generadoras de ingreso. También son importantes los resultados sobre los ingresos familiares, por la vía de la producción de satisfactores. En algunos casos esto se traduce en aumentos en la calidad de vida de los beneficiarios. Menos comunes son los resultados que se relacionan con la consecución de empleo, el mejoramiento o diversificación de la producción, la eliminación de intermediarios y con el ascenso ocupacional.

En los resultados económicos se observa el fuerte peso de las variables estructurales que limitan el logro de los objetivos explícitos de los programas. A pesar de esto, los resultados mencionados son alentadores, y cuando se relacionan con los resultados de aprendizaje puede concluirse que hay en los programas un enorme potencial transformador.

Los programas también impactan los contextos inmediatos en los que operan. Entre éstos sobresalen: la extensión natural del programa a otras comunidades o regiones, el fortalecimiento de las organizaciones previamente existentes a partir de la incorporación y/o aumento de la actividad de los egresados de los programas, la creación de nuevas organizaciones y asociaciones con voz comunitaria o regional, el beneficio a la comunidad en la forma de obras de infraestructura o en el manejo más racional de los recursos. Los programas que trabajan con mujeres mencionan como impacto la transformación de las relaciones familiares y la mayor valoración en su medio de trabajo. No obstante, es importante mencionar que son muchos los programas que dicen no conocer su impacto más allá de los resultados internos con sus beneficiarios.

Los programas que vinculan educación con producción entre sectores marginalizados, además de tener efectos importantes de aprendizaje y económicos entre sus beneficiarios, están jugando un papel de no poca trascendencia en el contexto inmediato, y en ocasiones mediato, en el que se desenvuelven. Más allá de esto, cabe señalar que no son pocos los programas que disponen ya de metodologías probadas con efectos e impactos que, con las adaptaciones del caso, pueden ser implementadas por otros grupos e instituciones en contextos similares. En América Latina se dispone ya de un saber hacer acumulado en torno al ámbito de la articulación entre educación y trabajo.

Las perspectivas de los programas

Respecto a la forma como los programas visualizan el futuro próximo, puede decirse que hay una tendencia a la estabilización —dentro de un claro dinamismo— de estos programas. El qué hacer ya no se pone en duda; el cómo hacerlo tampoco. Existe ya un acervo de metodologías probadas, exitosas, a las cuales hay que hacer ajustes, pero no modificaciones sustanciales. El momento actual de los programas es, por el contrario, un momento de ampliación, replicación, afinación instrumental, sistematización y transmisión de la experiencia.

Este conjunto de resultados alentadores del estudio regional nos conduce a hablar con optimismo respecto al papel que están jugando, y al potencial que parecen tener los programas que expresamente vincuIan educación con trabajo entre los sectores marginalizados de América Latina. Sin embargo, es el análisis de sus problemas y dificultades el que nos conduce a sugerir una agenda de investigación y un conjunto de recomendaciones orientadas a fortalecer la acción y el impacto de programas de esta naturaleza. A continuación mencionamos algunos de los principales problemas detectados.

Los desafíos a enfrentar en los programas de educación vinculada al trabajo

¿Cómo asegurar el alfabetismo funcional?

Quizá la conclusión más impactante del estudio es la forma como los programas estudiados responden a la definición del objeto de estudio, tal y como lo definimos en su inicio. Fuimos conscientes, desde la etapa de diseño, de la dificultad de encontrar suficientes programas en el escenario latinoamericano que abordaran *expresamente* actividades postalfabetizadoras, y que además las vincularan con educación para el trabajo o la producción. Y en efecto, encontramos poca representación en la muestra de programas expresamente orientados hacia la postalfabetización o el alfabetismo funcional. Más aún, los contenidos propiamente postalfabetizadores están presentes en una proporción mínima de los programas estudiados, a pesar de que el contexto dentro del cual operan, y los destinatarios mismos, se caracterizan por el analfabetismo o la baja escolaridad. Si suponemos que esta muestra es representativa de lo que sucede en América Latina, tendremos que concluir que son escasos los programas de postalfabetizadón —entendida en sentido estricto— que vinculan actividades propiamente académicas con el trabajo o la educación para la producción. De ahí que la pregunta obligada resulta ser: ¿hasta qué grado se percibe la necesidad de la alfabetización o del manejo adecuado de la cultura letrada para producir, organizarse y lograr la autogestión? El alfabetismo funcional no puede darse por supuesto entre poblaciones como las que hemos definido como destinatarias reales de los programas estudiados. El hecho de que éste no se persiga explícitamente, ¿significa que es prescindible para el logro de otro tipo de objetivos?, ¿o es que no se ha encontrado la forma de integrar las actividades postalfabetizadoras con las que se orientan a los objetivos centrales de los programas? ¿Qué, en dado caso, añade una cultura letrada al logro de los objetivos anteriores? Desgraciadamente los programas que sí se plantean objetivos en el terreno de la postaIfabetización no responden a estas preguntas, porque en estos casos las actividades postalfabetizadoras se mantienen desligadas de las actividades propiamente productivas u organizativas.

Por tanto, hay un gran vacío en los objetivos de los programas por lo que respecta a la postalfabctización o al logro del dominio de una cultura letrada entre los participantes. Y queda, como consecuencia, una gran pregunta respecto a su utilidad real y potencial en la consecución de los objetivos centrales de los programas. Por estar seguros de que el dominio de la cultura letrada y del cálculo básico dotan al sujeto —individual o colectivo— de herramientas fundamentales, no queremos dejar de insistir en la necesidad de profundizar sobre las formas de articular los conocimientos básicos a los procesos que vinculan educación con producción.

¿Cómo definir una estrategia de mediano y largo plazo?

La conclusión a la que tenemos que llegar a partir del análisis de las estrategias de los programas, es que en la inmensa mayoría de ellos el modelo predominante es el que incorpora a la población marginalizada a la actividad económica dominante dentro de cada país. Aunque un gran número de programas se encuentra trabajando en el sector informal urbano, cuyo crecimiento es un fe-

nómeno indudable en el escenario latinoamericano, solamente uno de los programas analizados se plantea su acción en respuesta a esta característica esencial. Los otros esperan la incorporación individual al sector formal de la economía de sus egresados, como consecuencia del programa, a pesar de que los resultados señalan la inviabilidad de este objetivo. En el caso de los programas que operan en el medio rural, a pesar de que éstos en su mayoría incorporan una gran diversidad de objetivos, se puede observar claramente la ausencia de un planteamiento estratégico orientado al fortalecimiento autogestivo de los campesinos, a la mayor capacidad para retener excedentes, a la autosuficiencia tecnológica y productiva, etc. Resultó interesante la presencia de programas (cinco de ellos) que capacitan a promotores populares para ofrecer servicios a sus propias comunidades de origen (de asesoría técnica, de defensa jurídica, de alfabetización), que de alguna forma apunta hacia un planteamiento estratégico de mayor plazo en el sentido indicado. Esto está ausente en el caso de los programas orientados a la producción de bienes, y desde luego en aquellos que preparan para la prestación de servicios al resto de la sociedad. Aunque muchos programas incorporan la organización productiva como quehacer o como resultado de su acción, no encontramos planteamientos acerca del rol del sector social de la economía en sociedades como las nuestras. En síntesis, el tipo de interrelaciones entre el sujeto destinatario y el resto de la sociedad se cuestiona poco, sobre todo en lo económico. Y están ausentes los pronunciamientos respecto al tipo de interrelación que se busca lograr.

El camino de la incorporación de los sectores marginalizados al sector formal de la economía es cada vez más un fenómeno individual y aislado en nuestros países. Estos sectores tienen ante sí el reto de encontrar formas organizativas que les permitan elevar su calidad de vida mediante la edición de nuevas vías de producción-distribución-consumo de bienes y servicios. Los programas educativos orientados a estos sectores deben tener la capacidad de formular claramente, a nivel de hipótesis de trabajo, estas vías alternativas, y de diseñar estrategias congruentes con las mismas.

¿Cómo definir y operativizar metodológicamente el papel de la educación y la vinculación entre educación y producción?

La mayoría de los programas entienden la relación entre educación y producción bajo la suposición de que "para aprender a producir, es necesario ir incorporando el saber al hacer", o bien asumen el principio de "aprender haciendo", aunque hay fuertes variaciones en la forma de entenderlo. La mayoría de los programas se inclina por la incorporación sistemática e intencionada de conocimientos en el proceso de producción. Otros dejan que el proceso productivo sea el que plantee demandas y requerimientos educativos, que se enfrentan cuando aparecen como necesidades. Otros suponen que el proceso productivo es *en sí* mismo educativo. Por último, mucho menos representados, están los que asumen una confrontación dialéctica entre lo que los sujetos ya saben y los conocimientos científicos y tecnológicos ya acumulados, pero externos. Estos programas incorporan la reflexión al proceso productivo como metodología educativa central. Por tanto, el aparente consenso en torno a la filosofía educativa que sustenta la vinculación entre educación y producción, esconde diferencias esenciales en la forma como se entiende y se actúa en esta vinculación.

A pesar de que los programas que se analizaron cuidadosamente fueron pocos, estas diferentes formas de concebir el papel de la educación, y de entender la relación entre educación y producción, aparecen claramente.

En el caso de los programas que centralmente pretenden la producción de bienes y servicios, o bien la transformación de condiciones económicas y de producción, la educación opera como algo que acompaña los procesos centrales y otorga condiciones de mejor desarrollo, que proporciona la capacitación necesaria para el logro adecuado de los objetivos. El objetivo de transformación es el que marca el contenido, ritmo e inserción de las actividades educativas dentro del proceso. La educación viene a cumplir, claramente, una función instrumental. Pero al existir un espacio de quehacer educativo, esta actividad presenta las posibilidades de rebasar su rol instrumental, y se introducen contenidos que la propia actividad productiva no proporciona, pero que tampoco son estrictamente necesarios a su desarrollo. Entonces la educación parte de lo instrumental; al hacerlo, abre las puertas —y esto en todos los casos se aprovecha— para ofrecer contenidos educativos orientados a la toma de conciencia, a la formación organizativa y valoral y a la preparación para la autogestión.

En cambio, en los programas que son centralmente educativos se observan mayores diferencias en tipos de contenido que se priorizan o incluyen en los programas. De esta forma, los programas que se definen a sí mismos como de capacitación para el trabajo difieren en el grado en que introducen contenidos orientados a la toma de conciencia, la organización o la formación valoral. Los programas de postalfabetización o de educación básica muestran claros problemas para vincular sus contenidos con los aspectos relacionados a la producción y el trabajo. En un caso se bifurcan los programas: una parte enfatiza el aspecto productivo y la otra, el aspecto postalfabetizador.

El papel que juega la educación es concebido y operacionalizado de forma muy diversa entre los programas. Paradójicamente, la actividad educativa es mucho más clara en el caso de los programas cuyo objetivo central es económico o social y no educativo. Aquí el rol instrumental de la actividad educativa se acepta en todos los casos, y en muchos de ellos se reconoce su papel en la potenciación de la participación y la organización necesarias para el proceso económico y social impulsado. En cambio, en el caso de los programas centralmente educativos, la educación se concibe como prerrequisito para el acceso al empleo o al autoempleo —y entonces se adicionan diferentes variedades de contenidos educativos—, o se concibe como un bien en sí misma. El rol que en estos últimos casos juega la educación para la transformación de las condiciones económicas y sociales del individuo y del grupo, es teórico y de mediano o largo plazo, bajo el supuesto de que siempre tendrá más oportunidades un sujeto alfabetizado o con educación básica, que un sujeto sin ella.

La teoría del cambio y el papel de la educación en el mismo nunca se explicitan en los programas analizados. Sin embargo, por la forma en que se operativiza la actividad educativa en ellos, puede suponerse que ésta difiere entre los programas. La confianza en que la educación, por sus propios méritos, colabora al cambio individual o social es la sustentación menos presente, pero aún prevalece. La concepción de la educación como instrumental para el mejoramiento individual o colectivo —en el sentido de que forma recursos humanos más capacitados para

encontrar empleo o para autoemplearse— está más representada en esta muestra. Por último, el concepto de que la educación no sólo apoya, sino que potencia cambios contextuales que están siendo promovidos por el programa, está detrás de todos aquellos que se plantean la modificación económica o social del entorno.

Los resultados anteriores nos conducen a recomendar la necesidad de profundizar en el estudio de la relación entre teoría y práctica, entre educación y producción, y sobre su aplicación en programas de esta naturaleza.

¿Cómo formar al personal docente o promotor de estos programas?

En un grado mucho más operativo, se presentan los problemas relacionados con la formación del personal que trabaja directamente con los beneficiarios en estos programas. No obstante, no cabe duda de que el docente o promotor es uno de los elementos claves del éxito de programas de esta naturaleza, y de ahí el interés en señalarlo.

El estudio muestra que hay áreas específicas de formación del personal que no están siendo suficientemente atendidas, y que fundamentalmente se refieren al manejo de una adecuada metodología para la educación de adultos. También queda claro que el personal comparte con los programas las dificultades inherentes a la definición de los mecanismos para vincular educación con producción, teoría con práctica, y que ésta es un área donde deben avanzar los programas junto con su personal de campo. Es necesario que el personal crea en el programa y tenga una capacidad de compromiso con los beneficiarios para que sea eficiente y eficaz en su quehacer. Ésta es condición necesaria, aunque no suficiente, para asegurar el logro de los resultados esperados.

En la mayoría de los programas, el maestro-instructor es considerado como el que comparte con los jóvenes y/o adultos el conocimiento y la experiencia que ha logrado obtener a lo largo de su vida, y acepta que este conocimiento ha de ser confrontado con los alumnos, quienes también saben y tienen experiencia. El maestro-instructor típico de estos programas es quien orienta, estimula y coordina los procesos de aprendizaje y de producción. Su relación con los adultos es casi siempre explícitamente horizontal, dialógica, respetuosa y abierta. Su compromiso con los beneficiarios y con los objetivos ulteriores de los procesos en los que participa es considerado como esencial en la mayoría de los casos. Muchos de los problemas que tienen los programas encuentran su origen en la dificultad para asegurar que los maestros-instructores asuman esta relación pedagógica básica con los adultos y jóvenes con quienes trabajan.

Los problemas señalados requieren espacios de estudio, profundización, reflexión conjunta y apoyos específicos. Hemos tratado de señalar, a partir de los resultados de la investigación a la que nos hemos referido, que el esfuerzo que esto implica vale la pena. La síntesis de fortalezas y debilidades de los programas que aquí hemos hecho es elocuente respecto al hecho de que la postalfabetización ha de ser comprendida como un instrumento que facilite una inserción más activa y participativa en la vida social y económica de una nación. Para lograr este objetivo, la postalfabetización debe perseguir objetivos extraeducativos, que se relacionan con el mundo del trabajo y la producción de los sectores poblacionales que tienden a caer en el analfabetismo funcional.

La experiencia latinoamericana ha abierto ya la brecha respecto al qué hacer y cómo lograr esta vinculación. Son muchos los aprendizajes acumulados y enormes los aportes concretos de quienes ya han intentado este camino. Pero esta experiencia no ha estado desprovista de problemas.

Las necesidades de estudio, sistematización, reflexión, experimentación y difusión se han perfilado al intentar describir sus dificultades.

Bibliografía

Bock, John y George Papagiánnis (1976). *The Desmystification of non Formal Education: A Critique and Suggestions for New Research Directions.* Amhersi: Center for International Education, University of Massachusetts.

Carcofi, Ricardo (1980). *Acerca del debate sobre educación y empleo en América Latina.* Buenos Aires: UNESCO-CEPAL-PNUD.

Carmona, G., *et al.* (1987). "Proyecto de apoyo metodológico en diagnóstico y evaluación de los procesos seguidos por grupos y organizaciones campesinas". México: COPIDER-CEE.

Castillo, Alfonso y Pablo Latapí (1985). "Educación no formal de adultos en América Latina", en Werthein, Jorge, *Educación de adultos en América Latina*. Buenos Aires: La Flor.

Centro de Estudios Educativos (1982). "Educación y cambio social: resultados obtenidos, su explicación y posibles alternativas", en *Educación popular en América Latina: ¿avance o retroceso?* México: Centro de Estudios Educativos.

Corvalán, Oscar (1981). *La capacitación de los jóvenes y los trabajadores del sector informal urbano: problemas, políticas y estrategias*. Santiago de Chile: PRELAC.

D'Argent, Charles, *et al*. (1980). *Alfabetismo funcional en el medio rural.* México: El Colegio de México.

Dannerman, Robert N. (1983). "Tendencias y cambios de la formación profesional en América del Sur", en *Boletín* CINTERFOR, núm. 82.

Evans, D.R. (1979). *Games and Simulations in Literacy Training.* Teherán: Hulton Educational Publications.

Fernández, Hernán (1981). "Empleo y educación en el Perú: notas para un debate". Lima: INIDE.

Flores Jaramillo, Renan (1978). "El uso de la prensa en la alfabetización de adultos", Reunión Internacional de Expertos para la Publicación de Monografías Educativas para la Educación no Formal. Cuenca: OEI.

Gajardo, Marcela (1985). "Educación de adultos: de Nairobi a París", Encuentro Nacional de Educación de Adultos. Lo Barnechea.

García Huidobro, Juan Eduardo (1980). *Aportes para el análisis y la sistematización de experiencias no formales de educación de adultos.* Santiago de Chile: UNESCO-OREALC.

Instituto de la UNESCO para la Educación (1984). "Algunas definiciones y comentarios relacionados con las estrategias de aprendizaje: citas de fuentes seleccionadas". Bonn.

______ (1984). "Algunas definiciones *y* comentarios relacionados con el aprendizaje en la alfabetización *y* postalfabetización: citas de fuentes seleccionadas". Bonn.

International Council for Adult Education (1979). *The world of literacy: policy, research and action*. Ottawa: IDRC.

Jamison, F. y P. Mook (1981). *Farmer Education and Farm Efficiency in Nepal: The Role of Schooling, Extension Sevices and Cognitive Skills.* Washington: The World Bank.

Lazaruz, Ruth (1982). "Reflections on Creating a Literate Enviroment", en *Convergence,* vol. XIV, 2.

Lizarzaburu, Alfonso (1979). *ALFIN. Lecciones de una experiencia de alfabetización de adultos en una sociedad en transición*. Quito: CIESPAL.

Londoño, Luis Oscar. "Sobre postaltabetización: elementos metodológicos" (mimeo).

Medina, Rubén (1980). "Educación y reforma agraria en Honduras: el fenómeno hondureño de la educación incidental", en *Educación y sociedad en América Latina,* UNICEF.
Medina Ureña, Guillermo (1982). *La postalfabetización en América Latina*. Pátzcuaro: CREFAL.
Mpogolo, Z. J. (1984). "Estrategias de aprendizaje para la postalfabetización y la educación continua en Tanzania". Bonn: Instituto de la UNESCO para la Educación.
Mwasada, E.(1980). "Talleres de escritores: una experiencia hecha en Tanzania en el campo de los materiales de lectura para la preparación posterior", en *Educación de Adultos y Desarrollo,* vol. 14, OEI-IIZ-Asociación Alemana para la Educación de Adultos.

La educación de adultos en México
Una visión general del trabajo desde el Estado*

Introducción

La actividad más sobresaliente en la educación de adultos en años recientes es, sin lugar a dudas, el Programa de Alfabetización, que de acuerdo a cifras oficiales, ha logrado por primera vez en la historia, y en forma significativa, una disminución del número absoluto de analfabetos: de 6.5 millones a 2.5 millones en seis años. Con esto, el porcentaje de analfabetismo ha descendido a 7.6% de la población mayor de 15 años.

Esto sucede aproximadamente al mismo tiempo en que se comienzan a notar los efectos de la expansión de la educación básica. En 1980, México alcanzó el 98% de atención de la demanda efectiva de educación primaria (población de 6 y más años de edad que demanda acceso a la escuela primaria). Aunque las tasas de eficiencia terminal todavía son bajas (alrededor del 50% de los que entran a la escuela primaria terminan seis años más tarde), puede decirse que una de las causas principales de la producción de adultos analfabetas está siendo rápidamente eliminada.

Este fenómeno de expansión educativa ocurre dentro de un contexto de grandes desigualdades socioeconómicas y culturales. La expansión educativa no ha sido capaz de evitar la desigualdad, y la educación primaria está alcanzando por primera vez, hacia el final de su proceso de expansión, a los sectores marginales de la población. En otras palabras, mientras más marginalizada la población, más tardío es su acceso al sistema educativo. La expansión educativa también está reproduciendo la desigualdad, debido al bien conocido conglomerado de factores que resulta en bajo aprovechamiento, reprobación y abandono escolar. Entre estos factores, los que atañen al propio sistema educativo deben ser reconocidos como importantes: desigualdad en la distribución de recursos materiales, físicos y humanos, tanto cuantitativa como cualitativamente, lo que afecta en forma negativa a los grupos y a las regiones menos favorecidos. El resultado de esta desigualdad es que la marginación educativa está siendo cada vez más consecuencia de la falta de oferta de servicios educativos, y cada vez más dependiente de factores de naturaleza cualitativa. Los problemas cualitativos del sistema educativo, en el grado en que se relacionan cercanamente con diferencias sociales, económicas y culturales, producen marginación educativa.

* Trabajo publicado en: Maura Rubio y Ma. Pureza Carbajal, *Nuevas alternativas en educación de adultos*, ISCEEM/Friedrich Ebert Stifturg, México, 1992.
Por omisión en la publicación original no se incluyen referencias bibliográficas. N. del E.

A pesar de estos hechos, el fenómeno relativamente reciente de atención total a la demanda efectiva de educación primaria, así como el acercamiento a la tasa residual de analfabetismo, definida por la UNESCO en el 4%, han dejado interesantes aprendizajes. En lo que sigue revisaremos el desarrollo histórico de la educación de adultos en México y los problemas a los que se ha enfrentado. Trataremos de señalar las cosas que pueden derivarse como aprendizaje de esta experiencia y los problemas que aún no han sido atendidos. Y trataremos de interpretar los logros y las dificultades de la actualidad política de educación de adultos.

Antecedentes históricos

No es en este siglo que México empieza a atender las necesidades educativas de su población pobre. Las poblaciones indígenas más organizadas, en tiempos prehispánicos contaban con sistemas educativos estructurados para la atención de la población campesina. La conquista no hubiera sido posible sin la denominada "conquista espiritual", cuya fuerza se encuentra precisamente en la naturaleza educativa de la actividad que implicó. De especial relevancia son los proyectos educativos de los misioneros conocidos como "defensores de los indios", entre quienes Vasco de Quiroga y Fray Bartolomé de las Casas son quizá los más importantes. Como consecuencia de la conquista espiritual, los indígenas no sólo fueron cristianizados, sino castellanizados, letrados y, más adelante, capacitados en las Escuelas de Artes y Oficios y educados a nivel superior en los Colegios de Indios.

El ideal de una educación universal estuvo presente durante la época post-Independencia, aunque las escuelas se concentraron en las ciudades mayores y fueron de naturaleza fundamentalmente propedéutica.

Desde el final del siglo XIX, se legisló la educación básica obligatoria y gratuita. Bajo la dictadura porfirista (1877-1910), el Ministerio de Justicia y de Instrucción Pública fomentó la expansión de la educación básica y atendió a la población iletrada. Al finalizar el siglo, de 12 millones 600 mil habitantes, 10 millones 500 mil eran analfabetos. Sin embargo, el Ministerio tenía jurisdicción únicamente en el distrito y territorios federales. Los estados eran autónomos en asuntos educativos, y su avance educativo fue restringido y claramente desigual.

El desarrollo de la educación durante la dictadura fue claramente marcado por la estructura socioeconómica imperante. Sin embargo, el pensamiento educativo rebasa estas restricciones. Con una fuerte influencia liberal, los intelectuales de la época desarrollaron los fundamentos sobre los cuales se desarrolló más tarde una filosofía educativa congruente con el pensamiento revolucionario: una educación popular basada en la justicia social.

Es imposible entender el desarrollo educativo de este siglo sin considerar el antecedente de una revolución violenta que afectó al país como un todo y que condujo a cambios estructurales significativos.

En 1906, el Partido Liberal estableció en su *Manifiesto* las bases para una educación básica universal, laica, gratuita y obligatoria. El resultado fue el establecimiento de las Escuelas Rudimentarias en 1911. Estas escuelas estaban destinadas a la población analfabeta de cualquier edad. La

escolaridad duraba dos años, durante los cuales los alumnos se castellanizaban, aprendían a leer y escribir y se introducían a la aritmética básica. Con el establecimiento de estas Escuelas Rudimentarias, dos tipos de educación fueron claramente institucionalizados: la denominada "educación integral" que se ofrecía en las escuelas primarias urbanas, y la instrucción rudimentaria para las clases marginalizadas, que en este tiempo representaban tres cuartas partes de la población del país.

La Constitución de 1917 marca el comienzo del periodo post-revolucionario. El Artículo 3º eleva al más alto nivel el carácter gratuito y obligatorio de la educación primaria. En 1921 se crea la Secretaría de Educación Pública, clara en su propósito de unificar la educación a nivel nacional. José Vasconcelos, el primer Secretario, unifica y reorganiza la educación con el principal objetivo de "darle a México su identidad definitiva". Su concepto de nacionalismo estaba basado en la integración de la herencia indígena y española, fundidas en un único concepto que definía la identidad mexicana. El problema de los indígenas, desde su punto de vista, era su permanencia en un estatus ancestral. Esto debía cambiar: los indios debían mezclarse con la población mestiza para dejar de ser indios y convertirse en mexicanos. Por esta razón, le dio un carácter transitorio al Departamento de Educación Indígena. Para él, las metas educativas más importantes eran atacar el analfabetismo y expandir la educación primaria en zonas rurales. Respecto a la primaria meta, Vasconcelos lanza una vigorosa campaña de alfabetización con la participación de voluntarios. La expansión de la educación primaria en zonas rurales se implementó a través de la Escuela Rural Mexicana y de las Misiones Culturales. Ambas iniciativas constituyen, sin duda, los ejemplos históricos más exitosos de la atención educativa oficial a poblaciones marginalizadas. La Escuela Rural Mexicana se destina a comunidades campesinas e indígenas. Entre sus principios generales, vale la pena repetir los siguientes:

1) La escuela es un sitio donde el niño aprende a través de lo que ve y hace, rodeado de personas que trabajan. Por tanto, no existen lecciones orales, programas curriculares, horarios rígidos ni reglamentaciones estrictas.
2) La educación que promueven estas escuelas surge de la relación del niño con la naturaleza y con la sociedad a través del trabajo práctico, cooperativo e inmediatamente útil, y no de actividades simples y monótonas de lectura y escritura ni de ideas transformadas en unidades curriculares fragmentadas.
3) Las actividades que desarrollan estas escuelas tienen como objetivo explicar los fenómenos naturales y sociales; por tanto, no corresponden los programas estáticos.
4) Están prohibidos los castigos y las recompensas, con el fin de asegurar la absoluta libertad y espontaneidad del estudiante.
5) Son gobernadas por los alumnos, a través de comités elegidos en forma democrática. No juegan a la democracia. Viven la democracia.

Además de lo anterior, la Escuela Rural Mexicana se concibe como un servicio a la comunidad como un todo. La escuela es la responsable de organizar, orientar y canalizar las actividades comunitarias con niños, jóvenes y adultos en todas las manifestaciones de la vida social. A los maestros no se les

entregan programas curriculares, sino una inspiración básica que deben adaptar a las personas y a las comunidades con quienes trabajan.

La Escuela Rural Mexicana es el eje del sistema educativo durante el período post-revolucionario. Las Misiones Culturales se crean como complemento. Su objetivo es fomentar el desarrollo integral y armónico de las comunidades rurales. Son una institución para la educación no formal comunitaria. Las Misiones Culturales se constituyen por grupos interdisciplinarios: un maestro de primaria, un agrónomo, un especialista en pequeñas empresas, un maestro de educación física y un trabajador social. Este grupo se establece en una comunidad rural durante un periodo limitado (dos o tres años en promedio).

Tanto la Escuela Rural Mexicana como las Misiones Culturales no sólo definieron el impulso inicial y decisivo de la política educativa de la época, sino que también fueron notables por la alta calidad y por el sentido de compromiso de su personal. Los resultados de ambos experimentos aún se dejan sentir en zonas rurales.

Este impulso inicial duró más de una década. Con la llegada del presidente Cárdenas al poder, se modifica el Artículo 3º constitucional y la educación se define como socialista. Esto permitió que el Estado continuara con el esfuerzo de ofrecer educación básica a los sectores populares, pero la orientación de esta educación cambió: el destinatario principal era la niñez proletaria.

En el campo de la alfabetización, la actividad más importante del periodo post-revolucionario ocurrió durante el régimen de Ávila Camacho, en 1944. En ese año, el 48% de la población adulta del país podía ser considerada analfabeta. Con el fin de atacar este problema, se lanzó una gran Campaña Nacional contra el Analfabetismo, basada en una ley de emergencia que establecía que todos los residentes del país mayores de 18 y menores de 60 años, tenían la obligación de alfabetizar al menos a otro mexicano de entre 6 y 40 años de edad. Esta campaña atendió a un millón 500 mil personas en dos años.

En 1946, el Artículo 3º fue nuevamente reformado, en la versión aún vigente. Con esta reforma se admite el fracaso de la educación socialista en un contexto de capitalismo dependiente. En su nueva versión, el Artículo 3º postula una educación integral, científica, nacional, democrática, obligatoria, gratuita y, sobre todo, laica.

El presidente Miguel Alemán reinicia la campaña de alfabetización y crea el Departamento General de Alfabetización. Durante este periodo fueron atendidas 2.1 millones de personas, pero las actividades decaen durante los dos últimos años del régimen. La importancia previamente concebida a las escuelas rurales decrece notablemente: la industrialización acelerada del país durante la guerra y la post-guerra condujo a que se otorgara un nuevo énfasis a las regiones urbanas y a la educación y capacitación de la fuerza de trabajo necesarias para el proceso de industrialización.

La siguiente década también se caracterizó por la reducción de la atención educativa a la población marginalizada. El resultado fue un creciente déficit educativo, así como el aumento de la desigualdad en la distribución de oportunidades educativas.

Esta realidad hizo crisis en 1958, cuando las estadísticas básicas del desarrollo educativo alcanzaron niveles alarmantes (1.7 millones de niños entre los 6 y los 14 años de edad no asistían a la escuela, la eficiencia terminal de la educación primaria era del 30%, el 36% de los alumnos

desertaban entre el primero y el segundo grados, siendo estas cifras promedio aún más alarmantes en las zonas rurales e indígenas). Cuarenta años después del triunfo de la Revolución, estas cifras nos situaban lejos del ideal de la educación básica universal. El reconocimiento de esta realidad condujo al primer gran esfuerzo de planificación educativa en México: la elaboración del Plan de Once Años de Educación Primaria, en 1959. Este periodo también es notable por la creación de la Comisión Nacional del Libro de Texto Gratuito, que editó y distribuyó más de 107 millones de textos entre 1960 y 1964.

El siguiente periodo presidencial (1964-1970) marca la implementación de los principios de analfabetismo funcional, gracias a la cual las tasas de analfabetismo se redujeron de 32 a 24% en la población mayor de 6 años. La educación bilingüe para niños indígenas también creció considerablemente. Pero el evento más importante durante este periodo es, sin duda, el movimiento estudiantil de 1968, debido al hecho de que cuestionó las bases del sistema educativo nacional. Comenzó como un problema interescolar, pero rápidamente trascendió estos límites y se convirtió en un canal para expresar la inconformidad social. Su fin trágico con la matanza de Tlatelolco marca el inicio de una seria reconsideración de principios educativos básicos, algunos de los cuales se expresaron en el siguiente periodo presidencial, en la nueva Ley Federal de Educación.

Redactada en 1973, esta ley establece que el sistema educacional se estructura de tal manera que el estudiante podrá entrar al mercado ocupacional en cualquier momento, y que la población económicamente activa podrá entrar a estudiar también en cualquier momento. Se legisla la igualdad de derechos educativos. El sistema educativo se concibe como uno que incluye modalidades tanto formales como no formales de educación a nivel primario, medio y superior.

Respecto a la educación de adultos, la reforma educativa que ocurre como resultado de esta ley se traduce en la Ley Nacional de Educación para Adultos, publicada en 1975 y, más adelante, en el Sistema Nacional de Educación para Adultos.

La Ley de Educación de Adultos es la primera en su tipo en la historia de la educación nacional. Institucionaliza un modelo de educación para adultos aplicable a todo tipo de educación. Establece las bases para la operación de diversas formas de educación extraescolar. Inspirada en los principios de la educación permanente, su objetivo es extender los servicios educativos a la población de 15 y más años de edad que no tuvieron el beneficio de la educación formal.

La educación de adultos se define como "una forma de educación extraescolar basada en el auto-didactismo y la solidaridad social... con el fin de obtener, transmitir e incrementar la cultura y de fortalecer la conciencia de unidad entre los sectores de la población" (Art. 2).

Los objetivos de la educación de adultos se definen como sigue:

1) Dar a las personas la oportunidad de alcanzar el nivel de conocimientos y habilidades equivalentes a la educación general básica, que incluye la educación primaria y la secundaria.
2) Fomentar la educación permanente mediante el estudio de todo tipo de especialidades y actividades de reciclaje, capacitación en y para el trabajo y formación profesional permanente.
3) Promover el autodidactismo.

4) Desarrollar aptitudes físicas e intelectuales en el estudiante, así como la conciencia crítica.
5) Elevar los niveles culturales de los sectores marginales de la población, de manera que puedan participar en las responsabilidades y beneficios de un desarrollo compartido.
6) Propiciar la creación de una conciencia de solidaridad social; promover el mejoramiento de la vida familiar, del trabajo y de la vida social.

El Sistema Nacional de Educación para Adultos se establece para operar esta ley y el Plan Nacional de Educación de Adultos. Se crea el Centro para el Estudio de Métodos y Procedimientos Avanzados de la Educación (CEMPAE), y su primera tarea es la elaboración de los libros de texto para la educación básica de adultos. Esto significa, por vez primera, el acceso a los libros de texto gratuitos de educación básica especialmente diseñados para la población adulta en el país.

El Sistema Nacional de Educación para Adultos cristaliza en:

1) Una campaña de alfabetización que utiliza nuevas cartillas basadas en el método global de análisis estructural para la enseñanza de la lectoescritura. La alfabetización ahora es considerada como el "nivel introductorio".
2) Un programa de educación primaria para adultos, que consiste en tres niveles y cuatro áreas (matemáticas, español, ciencias naturales y ciencias sociales) por nivel. Este programa incluye un texto para cada área y nivel (12 en total), que se distribuyen sin costo para el usuario.
3) Un programa de educación secundaria para adultos, que consiste también en tres niveles y cuatro áreas. El programa también incluye 12 textos, que se distribuyen con costo para el usuario.
4) Un sistema de "círculos de estudio", con asesores voluntarios que ayudan al adulto a organizar su aprendizaje. Sin embargo, el adulto puede elegir una estrategia de autodidactismo.
5) Un sistema de evaluación y certificación que permite que el estudiante adulto certifique todo un nivel, un ciclo completo, sólo un área o cualquier combinación de áreas y niveles, de acuerdo con su ritmo personal de avance. Los exámenes se ofrecen a nivel nacional cada dos meses. El certificado resultante de este sistema es, en teoría, exactamente del mismo valor que el que ofrece el sistema formal y permite que el estudiante adulto prosiga sus estudios en las modalidades formales y no formales de educación.

Estos antecedentes nos llevan al régimen inmediatamente posterior, cuya importancia en su decisión de extender la educación primaria a todas las comunidades del país es, sin duda, única en la historia de México.

El Plan Nacional de Educación, elaborado durante el primer año de este régimen (1977), es excepcionalmente claro en su reconocimiento de los grandes problemas educativos del país. Especialmente revelador es el diagnóstico de las desigualdades de acceso, permanencia y aprovechamiento dentro del sistema escolar. Como consecuencia de este reconocimiento, el Plan establece cinco objetivos programáticos, todos ellos de capital importancia:

1) Ofrecer la educación primaria completa a todos los niños entre los 6 y los 14 años de edad.
2) Enseñar el español y ofrecer educación bilingüe a las poblaciones indígenas.
3) Ofrecer alfabetización y educación básica a adultos que no han tenido esos privilegios.
4) Extender la educación preescolar.
5) Desconcentrar la Secretaría de Educación Pública.

Ya hemos mencionado la importancia de las actividades que condujeron al primer objetivo programático, que fueron implementadas a través del Programa de Primaria para Todos los Niños. Con una amplia gama de acciones, este programa había logrado, para 1982, lo siguiente:

1) Eliminar por completo el déficit de atención a la demanda efectiva de educación básica, alcanzando una tasa de atención del 98%, comparada con el 84% de seis años antes.
2) Elevar la eficiencia terminal de la educación primaria de 46 a 53%.
3) Ofrecer servicios de educación primaria en las 95 mil 400 localidades del país. (Es interesante notar que esto implicó la incorporación de 25 mil 400 localidades a los servicios de educación primaria.)
4) Completar los seis grados de educación primaria en 16 mil escuelas en las zonas rurales.

La importancia de estos logros respecto a la producción de adultos analfabetas ya ha sido resaltada.

Por lo que respecta a la educación de adultos, este régimen también dio un paso importante con la creación del Instituto Nacional para la Educación de los Adultos en 1981. El objetivo general de este instituto es ofrecer a la población adulta del país educación básica y programas educativos que contribuyan al desarrollo de sus capacidades, con el fin de que puedan mejorar su calidad de vida y promover el bienestar social y económico del país.

El INEA representa la posibilidad de unificar y profesionalizar las múltiples acciones que se desarrollaban en educación de adultos y que hasta entonces habían permanecido sin unidad orgánica. Durante los primeros años de su existencia, el INEA ofreció programas que cubrieron las siguientes áreas: alfabetización, educación básica, capacitación, mejoramiento cultural, calidad educativa y relaciones con el sistema social y económico.

El programa que mereció prioridad número uno fue el de alfabetización. Este programa se propuso alfabetizar a un millón de adultos en dieciséis meses y mantener ese ritmo, de manera que, para 1990, la tasa de analfabetismo, entonces del 17%, pudiera reducirse al 2%.

La educación básica para adultos también está incluida entre los objetivos de la institución. Las metas originales fueron muy ambiciosas: incorporar a más de un millón y medio de adultos al sistema en doce meses.

Ninguno de los dos objetivos se logró, aunque se alfabetizaron 600 mil adultos en esos dieciséis meses. Las principales razones de no haber logrado los objetivos propuestos obedecen a la novedad de la institución, que nace amalgamando programas previamente existentes que con el tiempo tienen que alcanzar una estructura orgánica. Fue necesario que el Instituto atendiera sus problemas internos antes de esperar resultados espectaculares respecto a los objetivos externos.

Las acciones que acabamos de describir se desarrollan en el contexto de un momento económico favorable para el país. El régimen de Echeverría terminó con el descubrimiento de enormes depósitos de petróleo en el sureste de México. Sin embargo, fue López Portillo quien los explotó. El *boom* económico resultante, y especialmente el enorme insumo en la forma de préstamos de otros países para financiar la explotación petrolera, permitieron aumentos considerables en el gasto social, y notablemente en el gasto educativo. Fueron estos seis años de gran creatividad y decisión política, en un contexto nacional en el que los recursos económicos eran abundantes. Los problemas que traería consigo el endeudamiento, junto con la disminución en la inversión productiva, y agravados con el derrumbe de los precios del petróleo en el mercado internacional, preparan la bien conocida crisis que se manifiesta en forma aguda al final de este régimen. Las consecuencias de la crisis sobre el desarrollo educativo, y especialmente sobre el impulso que la expansión de los servicios de educación primaria acababa de recibir, fueron enormes.

Realidad educativa actual

El régimen de Miguel de la Madrid Hurtado generó en sus inicios grandes expectativas respecto al desarrollo educativo. Durante el primer año se anuncia la intención de desarrollar una verdadera "Revolución Educativa", que implicaba, sobre todo, el mejoramiento de la calidad de la educación, sin descuidar el mantenimiento y el mejoramiento de los avances cuantitativos de los años anteriores.

El Programa Nacional de Educación, Cultura, Recreación y Deporte 1984-1988 busca planear esta "Revolución Educativa" y pretende mejorar la calidad de la educación en todos los niveles, comenzando con una capacitación integral de los maestros, racionalizar el uso de los recursos disponibles y extender el acceso a los servicios educativos de todos los mexicanos, dando especial atención a regiones y grupos marginalizados, así como regionalizar y descentralizar la educación básica y normal y desconcentrar la educación superior, la investigación y las actividades culturales.[1]

Entre las metas específicas relativas al objetivo de extender el acceso a los servicios educativos, encontramos las siguientes:

1) Alfabetizar a los que lo requieren en las regiones más marginalizadas y prolongar la permanencia de la población adulta que ya está siendo atendida. Atacar el analfabetismo funcional. Articular los servicios de alfabetización con los de educación básica y capacitación.
2) Ofrecer educación bilingüe-bicultural a los grupos indígenas con el fin de que mantengan su identidad y para evitar su destrucción y sustitución cultural. La educación bilingüe-bicultural sería profundamente revisada con el fin de crear un modelo que respondiera a las necesidades, aspiraciones e intereses de los grupos étnicos.

[1] Poder Ejecutivo Federal, 1984, p. 30.

3) Desarrollar un concepto de educación rural más acorde con las necesidades y condiciones del grupo destinatario. La educación rural debía recuperar su alta prioridad social.

A cuatro años de que este documento fuera elaborado, las acciones más significativas en la atención educativa a sectores marginalizados han sido pocas e indirectas. La denominada "Revolución Educativa" se redujo a la elevación de la educación normal. Esta realidad, aunada a la grave crisis económica, ha producido un retroceso respecto a los logros anteriores. Muchos proyectos han sido cancelados. La tasa de atención a la demanda efectiva de educación primaria, que había alcanzado el 99.3% en 1982-1983, disminuyó a 97.8% en 1985-1986. Esto ha causado que el número absoluto de niños no atendidos en primer grado se eleve de 37 mil 074 en 1982-1983 a 336 mil 636 niños tres años más tarde. La eficiencia terminal permanece a su bajo nivel de 52.1%, muy lejana de la meta del 75% establecida por el Programa de Primaria para Todos los Niños para 1986. Y aunque el índice de eficiencia terminal sigue creciendo, la tasa a la que crece ha disminuido. Uno de los hechos más alarmantes de los actuales problemas educativos en México es el de las enormes diferencias en los índices de eficiencia terminal entre el promedio nacional y las escuelas que operan en las zonas indígenas y en las pequeñas comunidades rurales dispersas. Las estadísticas eran bajas hace diez años (1976-77): de los que habían ingresado a estas escuelas seis años antes egresaron 13.5%. Pero diez años después, este índice se ha reducido al 10% (1985-1986).[2]

Por lo que toca a la educación de adultos, debemos hacer referencia a las acciones que han sido desarrolladas por el INEA desde su creación en 1981, ya que ésta es la institución que programa y opera la mayor parte de las acciones destinadas a atender educativamente a la población marginalizada adulta del país.

El programa más importante de esta institución, tanto por la relevancia de sus objetivos como por el logro de metas muy ambiciosas, es el Programa Nacional de Alfabetización.

Desde 1930 y hasta 1980, el número absoluto de analfabetas de 15 y más años de edad había permanecido constante, en 6.5 millones, aunque el índice de analfabetismo había descendido progresivamente como resultado, predominantemente, de la expansión de la educación formal. Desde 1981, y gracias a los esfuerzos sostenidos del Programa Nacional de Alfabetización y sus secuelas, el número absoluto de analfabetas comienza a reducirse y llega a 3.7 millones en 1986, lo que equivale a un índice de 7.7%. El INEA, desde su creación, ha asumido la meta del Proyecto Principal de Educación para América Latina, de la UNESCO, de eliminar el analfabetismo antes de finales de siglo. También ha asumido el principio de otorgar primera prioridad a la atención de los grupos más marginalizados de la población, fundamentalmente aquellos que habitan en zonas rurales y en zonas urbano-marginales.

Al principio de este régimen el índice de analfabetismo era de 13% y había 5.1 millones de analfabetas. El Programa Nacional de Educación se plantea el objetivo de alfabetizar a 4.1 millones de adultos en cinco años, de manera que en 1988 el índice logre reducirse a su nivel residual del 4%.

[2] Sonia Lavín, México, 1986, pp. 14-15.

La movilización hacia el logro de esta meta ha significado un aumento considerable en los servicios de alfabetización. En 1986, se alfabetizaron un millón de adultos. Con el fin de alcanzar esta cifra en un año, tuvieron que incorporarse a los servicios 1.5 millones de adultos y había de aumentar el índice de eficiencia terminal de 45 a 65%. Este nivel de atención y este índice de eficiencia terminal tenían que ser mantenidos para llegar a los objetivos planteados para 1988.

¿Cómo ha sido posible lograr esta meta, especialmente ante el hecho de que, entre más nos acercamos a la meta, más difícil es alcanzar a la población iletrada debido a su dispersión, su pobreza y marginalidad y, en muchos casos, su monolingüismo?

La estrategia seguida ha consistido en dos medidas de especial significancia:

1) La identificación de —y la atención especial a— los estados que presentan los índices más elevados y/o las mayores concentraciones de analfabetas. En 1986, poco más de la mitad de los 32 estados contribuyeron con el 90% del logro de la meta. Esta medida también ha conducido a una disminución de las diferencias interregionales en analfabetismo.[3]
2) La diversificación de las modalidades de atención a la población analfabeta. Hasta ahora, las modalidades de atención han diferido en un sentido administrativo: grupo de alfabetización, atención individual, alfabetización auxiliada por radio y TV. Sin embargo, el INEA está comenzando a ofrecer diferentes modalidades de atención de acuerdo con las características de los diferentes tipos de población: rural, urbana, indígena. La modalidad de atención a la población rural, por ejemplo, está basada en las necesidades e intereses de este sector. Su desarrollo ha implicado la simplificación de los materiales didácticos destinados a los alfabetizadores, a los adultos y al organizador, la simplificación del curriculum básico, la adaptación del universo vocabular, la adaptación de los contenidos a la vida comunitaria y la reducción de las palabras generadoras de 15 a 12.[4]

El proyecto destinado a la población indígena es quizá el más innovador de este régimen. Se desarrolló a escala experimental con algunos de los grupos étnicos más importantes del país entre 1985 y 1986. Ahora se está implementando entre 16 grupos étnicos, los más numerosos. Este proyecto está basado en una concepción dinámica. Por esta razón, establece actividades que generan la participación del adulto en la construcción del aprendizaje. La acción comunitaria permanente tiene un rol primordial en el desarrollo del proceso educativo.[5]

Igualmente, el proyecto ha implicado el diseño de materiales didácticos tanto para la enseñanza del alfabeto en lengua materna como para la enseñanza del español como segunda lengua. También ha significado la capacitación especial a organizadores y alfabetizadores bilingües.

[3] INEA, México, 1987a, *passim*.

[4] El método de alfabetización usado por el INEA es el de la "palabra generadora", basado en el método de alfabetización y concientización de Paulo Freire.

[5] INEA, México, 1987c, p. 23.

El programa de alfabetización ha logrado considerables aumentos no solamente en relación con sus metas cuantitativas —y éstos son sin duda sorprendentes— sino también respecto a la adaptación cualitativa del programa a las características de los diferentes grupos de población marginalizada, especialmente en los sectores rural e indígena.

A pesar de esto, el programa todavía se enfrenta a grandes dificultades. Algunas de éstas son internas al programa y muchas de ellas dependen de la forma en que ha sido diseñado en sus estructuras y operación. Entre éstas, el programa reconoce las siguientes:

1) A pesar de esfuerzos importantes, la planeación a nivel central es aún deficiente. La información sobre los avances programáticos no es siempre oportuna a nivel regional. Aún tienen que resolverse problemas relacionados con la recolección, el procesamiento y el análisis de información básica.
2) El perfil esperado de los agentes operacionales difiere grandemente de las personas que verdaderamente están interesadas en mantener los esfuerzos de alfabetización. Esto ha conducido a la producción de materiales didácticos en ocasiones inadecuados, a deficiencias de las estrategias de capacitación, de los sistemas de seguimiento y aun del método de alfabetización.
3) La alta rotación de los agentes operacionales ha forzado al programa a desarrollar en forma continua actividades de capacitación.
4) La infraestructura del Instituto tiene ciertas dificultades en la adecuación a las características geográficas del territorio nacional. Esto tiene repercusiones sobre la distribución adecuada de los recursos y sobre la supervisión y el seguimiento de los grupos de alfabetización.
5) Hay problemas de organización e infraestructura en las oficinas regionales que en un buen número de casos restringen su habilidad para dar una atención satisfactoria a compromisos adquiridos. Hay insuficiente retroalimentación a nivel central sobre las iniciativas regionales en los campos educacional, operacional y de capacitación.
6) El modelo educativo que se ha implementado desde el principio del programa fue diseñado bajo el criterio de una campaña temporal. Sin embargo, ha operado en forma más permanente, y esto ha planteado demandas sobre la flexibilidad del sistema en función de las características de los grupos destinatarios.[6]

Los principales problemas, sin embargo, son los externos al programa, y tienen que ver con condiciones de marginalidad, dispersión y extrema pobreza de la población analfabeta. Estos problemas, sin embargo, son los que definen y caracterizan a la población objetivo del programa, determinan los intereses y motivaciones de los adultos por alfabetizarse y condicionan las posibilidades de permanencia y de logro de los objetivos de aprendizaje. Es en la medida que el INEA pueda enfrentar con éxito estos problemas que podrá mantenerse en el futuro el ritmo anterior de atención a la población destinataria y que, por tanto, pueda eliminarse el analfabetismo en el país.

[6] INEA, México, 1987c, pp. 16-17.

Estos problemas, sin embargo, son en sí mismos difíciles de resolver, especialmente si consideramos que hay poco tiempo disponible antes del logro de la meta (medio año). Entre los problemas que pensamos van a seguir estando presentes si no se introducen reformas en las políticas que actualmente se están implementando, cabe mencionar los siguientes:

Índices de deserción

Aunque el haber reducido el índice de deserción a 35% es un gran logro, este índice todavía representa una tercera parte de los analfabetas que el programa incorpora. Si este índice permanece igual, al final del régimen un millón 300 mil adultos van a seguir siendo analfabetos porque desertaron del programa debido a la falta de interés por el mismo o a otro tipo de factores. Esto significa que el número residual de analfabetas estará constituido en dos terceras partes por desertores. Es difícil creer que en un año el programa dejará de incorporar sólo a 700 mil analfabetas.

Se presta poca atención a la población más marginalizada

Aunque lo que ahora se está haciendo para atender a la población indígena en su lengua materna y para enseñarles el español como segunda lengua es de primordial importancia, es difícil pensar que en el tiempo que queda, 800 mil indígenas monolingües de 56 grupos étnicos distribuidos en todo el país van a poder ser atendidos por el programa.[7] La meta establecida para 1987 de atender a 250 mil adultos indígenas mediante este programa parece excesivamente elevada, pues al menos seis de los textos para alfabetizar en lengua materna (de los 16 grupos étnicos a los cuales se piensa atender) se terminaron hasta finales de 1987. La única forma de lograr esta meta es incorporar población indígena no monolingüe. Con cálculos optimistas, la población indígena que no podrá ser atendida durante este período es de 400 mil. Si a este número sumamos el de la población de desertores del programa, alcanzamos prácticamente la cifra de analfabetismo residual, con dos millones 8 mil 690 analfabetos.

Sin embargo, además de la población indígena, hay otro sector importante de la población marginalizada que no está siendo atendida en forma especial por los actuales proyectos del programa. Se trata de la población migrante. Es difícil obtener datos confiables sobre las dimensiones de esta población, llamada "golondrina" porque va y viene o porque sigue una ruta predeterminada buscando empleo en diferentes distritos agrícolas sin permanecer en ninguno de ellos por más de 4 ó 5 meses. Esta población, sin embargo, puede estimarse en 700 mil adultos. Sólo los cortadores de caña migrantes representan alrededor de 100 mil y muchos de ellos migran con la familia nuclear completa.[8] A los cortadores de caña hay que añadir los que pizcan algodón, tabaco, jitomate y otros cultivos de menor importancia. También está la población que migra estacionalmente a los Estados Unidos. La población campesina semiproletarizada se estima en 5 millones, y las tasas de analfabetismo en estos adultos son más altas que el promedio. En 1983, el INEA desarrolló un proyecto destinado a los cortadores de caña. Este proyecto, sin embargo, se canceló en 1985. A la fecha, no se han diseñado nuevos proyectos para población migrante.

[7] Estimaciones basadas en estadísticas oficiales proporcionadas por el INEA.

[8] Juárez, México, 1986, p. 14.

La población analfabeta del país está representada en porcentajes cada vez mayores por la población más marginalizada. Atenderla implica desarrollar modalidades de atención que puedan ajustarse, tanto en su operación como en sus contenidos, a las características específicas de los diversos tipos de grupos.

La falta de énfasis en la postalfabetización

La velocidad con la que estamos moviéndonos hacia un país con tasas muy bajas de analfabetismo dentro de un contexto socioeconómico que produce y reproduce el analfabetismo y que no está siendo significativamente modificado, necesariamente nos conduce a tener serias dudas respecto a la funcionalidad del alfabetismo que se está logrando. Basta sólo recordar la enorme evidencia acumulada sobre los fracasos de las campañas masivas de alfabetización cuando los contextos permanecen invariables y cuando no existen programas destinados a asegurar la permanencia de las habilidades adquiridas.

En México, sin embargo, la postalfabetización ha recibido muy poca importancia. En teoría, se concibe el alfabetismo como "el primer paso en un proceso que incluye la educación primaria y la capacitación para realizar actividades adecuadas a las necesidades del adulto". Pero este concepto impone restricciones a la postalfabetización.

Con el fin de hacer de la educación permanente una realidad, el Instituto estableció una nueva modalidad de atención a adultos neoalfabetas. Este nuevo modelo consiste en ofrecer la educación primaria a los adultos que han recibido sus certificados de alfabetización, asegurando así que no se convertirán en analfabetas funcionales por la falta de uso de las habilidades adquiridas y fomentando la educación permanente.[9]

Consideramos que concebir la educación primaria como el canal privilegiado para asegurar la educación permanente es limitante. No hay razón para pensar que todos los adultos alfabetas están interesados o tienen la necesidad de entrar en un largo proceso educativo que conduce a la certificación. Por otro lado, los programas de Educación Comunitaria, de promoción cultural y capacitación para el trabajo, tienen en este momento una capacidad muy limitada, de manera que es imposible esperar de ellos una atención significativa a la población recién alfabetizada.

Otro de los programas que el INEA asumió desde su creación es el de Educación Básica para Adultos, cuya demanda potencial está constituida por casi 30 millones de adultos que no tuvieron acceso o no concluyeron la educación primaria o secundaria. Cuando el INEA heredó este programa, el curriculum para la educación primaria y secundaria ya estaba definido, los textos editados y su sistema operativo diseñado. El INEA ha operado el programa, que ha aumentado progresivamente con el tiempo. Sin embargo, la eficiencia terminal de este sistema de educación es excesivamente bajo (10% para primaria y 21% para secundaria). Cuando se reúnen los indicadores de atención y de eficiencia terminal, es evidente que la significatividad de este programa respecto a su demanda potencial es muy baja. El programa está atendiendo aproximadamente a 1.5 millones de adultos por año, lo que representa una veinteava parte del déficit educativo. Estos hechos preocupan a las autoridades, quienes proponían, en 1986, que:

[9] INEA, México, 1987b, p. 13.

Los sistemas abiertos en México, después de la experiencia de más de una década de revisión cuidadosa de lo que se ha hecho hasta la fecha, demandan el desarrollo de nuevas estructuras y de la reorganización del proceso de enseñanza-aprendizaje, con el fin de asegurar la generalización de la educación y la calidad de lo que se enseña. Dentro de este proceso de cambio y de innovación está la transformación de los contenidos educativos, materiales y modelos que permite un ordenamiento de los cambios y su coherencia con las grandes finalidades de la educación nacional. Sólo esto puede conducir a una asimilación de la experiencia acumulada hasta la fecha.[10]

Esta propuesta está basada tanto en el reconocimiento de la obligación de atender la educación no escolarizada del adulto, como en el hecho de que, dados los problemas de eficiencia terminal del sistema, la diferencia entre el número de estudiantes y el número de quienes requieren educación de adultos seguirá creciendo si se mantienen las tasas de atención actuales.

Con el objetivo de reorientar la propuesta en la estructura y organización del proceso de enseñanza-aprendizaje, la educación de adultos se define como sigue:

[...] la modalidad extraescolar de la educación nacional basada en el autodidactismo y la participación tiene el fin de convertirse, para los mexicanos que no terminaron su educación básica en edad escolar, en el medio principal para adquirir, transmitir y enriquecer la cultura a través de la participación de manera sistemática, ordenada y certificable, del conocimiento universal y de aquellos elementos que le dan a nuestro país su perfil específico. Busca fortalecer los hábitos intelectuales, favorecer la formación de actitudes de solidaridad social y de los valores que aseguran, en libertad y dignidad, una vida plena.[11]

Este documento, que sienta las bases para la redefinición curricular de la educación primaria para adultos, propone redefinir el curriculum como sigue:

Definición de las áreas instrumentales: matemáticas y español

La primera supone el uso adecuado y fluido de la lectoescritura, la preparación para el diálogo y para la comunicación oral (como transmisor y receptor), y la introducción a la forma literaria. La segunda implica el crecimiento del pensamiento cuantitativo y relacional en el estudiante adulto en aquello que requiere para su vida laboral y social.

Definición de las áreas de socialización

Estas áreas son las que tienden a mejorar la apropiación de la vida social y, como consecuencia, el nivel y calidad de la vida. Se identifican las siguientes:

- Educación para la vida familiar: destinada a situar al estudiante adulto en un nivel de conciencia sobre las relaciones familiares.

[10] INEA, México, 1986, pp. 1-9.

[11] INEA, México, 1986, p. 66.

- Educación para la vida comunitaria: destinada a situar al estudiante como miembro de la comunidad y de una determinada región geográfica. Requiere conocimientos de ecología, vida municipal y recuperación de tradiciones y culturas.
- Educación para la participación cívica: destinada a situar al estudiante como miembro de la estructura política nacional. Requiere la propuesta de los valores de justicia y libertad, el conocimiento de la estructura del Estado mexicano, de cómo participar en él, y de los derechos y deberes del individuo respecto al todo social.
- Educación para la vida laboral: destinada a situar al estudiante como un miembro de la estructura económica de la nación. Requiere la propuesta de valores relacionados con la vida productiva y con la justicia social, y el conocimiento de tecnología apropiada y de la organización del trabajo.
- Educación para el nacionalismo: destinada a situar al estudiante en la geografía, historia y cultura general de México. Requiere de una educación en valores de nacionalismo, democracia, justicia y solidaridad.[12]

La propuesta curricular está ahora en la fase de operacionalización y elaboración de textos. Además de la reforma de los contenidos, la necesidad de incorporar modificaciones en el sistema de operación de la educación primaria para adultos ha sido reconocida, sobre todo las adaptaciones regionales y las adaptaciones para grupos sociales específicos. Es demasiado pronto para poder juzgar sobre la capacidad de la nueva primaria para adultos de superar los obstáculos que hasta la fecha han limitado su significativa expansión y eficiencia.

Cuando se crea el INEA, conduce otros dos programas a nivel nacional: Promoción Cultural y Capacitación para el Trabajo. Desde 1985, estos dos programas fueron fusionados y se creó el ahora denominado de Educación Comunitaria.

La diferencia respecto a los primeros dos programas es que el objetivo de éste es desarrollar procesos de educación no formal que contribuyan a mejorar la calidad de la vida de los adultos, grupos y comunidades, y a fortalecer sus niveles de organización y de participación comunitaria. Busca transmitir conocimientos y habilidades que en sí mismos tengan utilidad inmediata y que no implican una secuencia curricular formal. Se concibe como una forma de educación grupal: favorece la organización y el trabajo colectivo. Su población destinataria está constituida por adultos y jóvenes de 15 años que pertenecen a los sectores marginalizados de la población. Su prioridad se sitúa en la atención de comunidades menores de 2 mil 500 habitantes pero mayores de 500, así como de comunidades urbano-marginales.[13]

A la fecha, este programa consta de las siguientes modalidades de atención:

- Salas de cultura. Destinadas a la población rural. El INEA ofrece una dotación de material educativo y un pago nominal al promotor. En estas salas se llevan a cabo cursos de

[12] Véase INEA, vol. II, pp. 25-45.

[13] Véase INEA, México, s/a, p. 121.

capacitación, actividades culturales y, si es necesario, cursos de alfabetización y educación básica. A finales de 1986 existían 2 000 salas distribuidas en todo el país.

- Puntos de encuentro. Destinados a los habitantes de las zonas urbano-marginadas. Son espacios físicos para organizar a la comunidad en los diferentes grupos de actividad orientados al mejoramiento de la calidad de vida en la zona. Hay 33 centros en existencia.
- Campamentos de educación y recreación. Operan en concentraciones temporales de más de 100 trabajadores migrantes donde la temporada de trabajo dura 3 meses o más. Se desarrollan actividades culturales y se ofrecen cursos de capacitación. En 1986 existían 10 de estos campamentos.
- Teatro popular. Este proyecto opera en las comunidades donde el INEA realiza actividades. Está coordinado por un instructor de teatro durante seis meses, periodo durante el cual éste prepara a uno de los miembros del grupo con el fin de que pueda continuar con la actividad teatral en su comunidad. Hay 15 grupos funcionando.
- Talleres comunitarios. Destinados a las comunidades rurales. Constan de un espacio físico y un paquete de herramientas de usos múltiples y de maquinaria sencilla para la producción de bienes y servicios de autoconsumo. Cuando es necesario, hay instructores especiales que capacitan a la población en la producción de estos bienes y servicios. Existen 29 talleres.
- Unidades productivas. Destinadas a poblaciones marginalizadas urbanas y rurales. Se desarrolla un proyecto productivo grupal con apoyo financiero, después de un cuidadoso estudio de viabilidad. A finales de 1986, 46 unidades estaban en operación.
- Capacitación para la generación de ocupación. Se realiza mediante cursos cortos diseñados con la finalidad de crear ocupaciones. Se establece para ayudar a resolver algunos de los problemas económicos de las comunidades. Entre enero y octubre de 1986 se ofrecieron 4 mil 750 cursos.[14]

El programa de Educación Comunitaria fue completamente congelado a partir de la fusión de los dos programas anteriores. Se mantuvieron los proyectos existentes, pero no se extendieron ni se crearon programas nuevos. Aunque no tuvimos acceso a documentos evaluativos de este programa del INEA, la congelación de sus actividades parece indicar que existen bases internas para considerar poco satisfactorios los resultados alcanzados hasta la fecha.

Otros programas de capacitación para el trabajo entre la población marginalizada del país

La capacitación en y para el trabajo tuvo su primer impulso importante durante el régimen de Lázaro Cárdenas (1934-1940). La capacitación técnica de trabajadores y campesinos estaba orientada a dotarlos de capacidad para asumir la administración de unidades productivas colectivas, como el ejido

[14] Véase INEA, México, 1987d, pp. 123-170.

y las empresas cooperativas. Esto coincide con el concepto de educación socialista ya mencionado. Sin embargo, los regímenes que siguieron al cardenista refuncionalizaron la educación tecnológica, entendiéndola como un instrumento para el trabajo productivo. El sector privado fue llamado para dar información sobre el número y las características de la fuerza laboral que debía ser capacitada por las instituciones de educación técnica creadas por Cárdenas. A pesar de esta transformación, y a pesar del hecho de que tanto el Estado como la sociedad privilegiaron el proceso de industrialización, la educación tecnológica no fue un aspecto importante de la política educativa, como lo demuestra su escasa participación en el presupuesto educativo, su alta concentración, su escasa diversificación y su constante decrecimiento relativo en su capacidad de absorber demanda educativa respecto de la universidad. De hecho, durante estos años se creó y ahondó una brecha entre lo que necesitaba la industria moderna y lo que ofrecía el sector educativo.[15]

Después de 1958, la educación tecnológica recibió un impulso mucho más sistemático y visible. Sin embargo, no se enfrentaron problemas estructurales y la mano de obra calificada requerida por la industria y la agricultura ha permanecido escasa. La educación tecnológica no recibió la aceptación esperada ni de parte de los estudiantes ni de parte de los empleadores. La universidad siguió representando la mejor alternativa para obtener empleo.[16]

La capacitación en y para el trabajo para la población marginalizada es un fenómeno mucho más reciente, que data de 1976 y que deriva del reconocimiento del alarmante crecimiento de los índices de desempleo y subempleo tanto en zonas urbanas como rurales. A pesar de esto, las instituciones más importantes dedicadas a la capacitación para el trabajo todavía pertenecen al sector educativo, y la capacitación en el trabajo es una responsabilidad de las empresas públicas y privadas, quienes limitan sus actividades a sus propios empleados.

Durante este siglo la fuerza de trabajo en México se ha multiplicado por cinco. Sin embargo, una proporción decreciente de la población está siendo incorporada a la PEA. Ha habido cambios importantes en la composición sectorial de esta fuerza de trabajo. En 1930, el sector agrícola representaba el 70% del empleo total. Este porcentaje ahora es del 36%. El sector servicios crece del 15 al 40% durante este periodo y el sector industrial pasa del 14 al 25%. El sector servicios está absorbiendo el 50% de los nuevos empleos, mientras que el sector industrial es responsable del 30% de éstos. Sin embargo, esta tasa de crecimiento siempre ha estado por debajo de la tasa de crecimiento de la población urbana, lo que ha contribuido al aumento del sector servicios, fundamentalmente mediante la creación de ocupaciones de baja productividad consideradas marginales o informales. Esto condujo al desarrollo de mercados de trabajo segmentados y a una marcada diferenciación en la estructura de la producción.

La crisis económica que golpeó al país en 1982 ha agravado muchos de estos problemas: gran número de trabajadores han sido despedidos, muchos establecimientos han cerrado, la actividad económica se ha interrumpido en algunos sectores. Esto se refleja en un aumento en el desempleo abierto y sobre todo en el subempleo. Para revertir esta situación, son necesarios cambios estruc-

[15] Véase Solórzano Gómez, México, 1986, p. 211.

[16] *Ibid.*, p. 212.

turales. Mientras la situación permanezca como está, no se visualizan cambios significativos en la tasa de crecimiento del empleo.

Respecto a la capacitación, este régimen establece en su Plan Nacional de Desarrollo cuatro grandes estrategias:

a) El fortalecimiento del marco jurídico de la capacitación, con el fin de adecuar las responsabilidades de las diferentes instituciones involucradas. Además de promover el cumplimiento de las disposiciones legales relativas al empleo y a la capacitación en el sector formal de la economía, esta estrategia incluye la posibilidad de modificar la Ley Federal del Trabajo con el objetivo de crear un marco legal para capacitar a los que pertenecen al denominado sector informal de la economía.
b) La reformulación de los mecanismos de financiamiento para los programas de capacitación. Éstos deben ser financiados por las unidades productivas y regulados por el Estado. Se establece como prioridad la descentralización regional de las oportunidades de capacitación.
c) La vinculación del desarrollo científico y tecnológico a los procesos de capacitación.
d) La coordinación de las actividades de capacitación de los sectores público, privado y social y la inclusión de elementos organizativos y administrativos de unidades productivas. La extensión de los servicios de capacitación al sector de trabajadores informales y a los trabajadores rurales tradicionales.[17]

La capacitación en México puede dividirse en capacitación *en el trabajo* y capacitación *para el trabajo*. La primera modalidad de capacitación se subdivide en educación formal y no formal. La educación formal es responsabilidad del Sistema Educativo Nacional, y específicamente del Sistema Nacional de Educación Tecnológica. El sistema se orienta a ofrecer información general que pueda aumentar la capacidad de adaptación tecnológica y científica del individuo, ya sea que éste continúe estudios superiores o ingrese al mercado de trabajo a partir de las opciones terminales. Funciona a niveles medio básico, medio superior y superior. Al nivel básico (después de la educación primaria) las únicas opciones son los obreros calificados. A nivel medio básico, el sistema ofrece educación general y opciones terminales en agricultura, industria, pesca y servicios. A nivel medio superior, hay escuelas que ofrecen tanto la posibilidad de seguir estudiando como opciones terminales, y escuelas que sólo ofrecen opciones terminales (CONALEP). Es interesante notar que esta última modalidad de educación tecnológica ha crecido considerablemente durante los últimos años. La inscripción en los CONALEP evolucionó de 3 mil 900 estudiantes en 1979-80 a 19 mil 087 en 1980-81 y a 72 mil 847 en 1982-83.[18]

La educación no formal para el trabajo está destinada a la población que no tiene acceso a niveles superiores del sistema educativo formal. Estos programas son mucho más cortos que los

[17] Véase Secretaría del Trabajo y Previsión Social, México, 1986, pp. 65-77.

[18] *Ibid.*

anteriores y no siempre se desarrollan en situaciones de aula. Entre las instituciones que ofrecen este tipo de capacitación —quizá la única destinada a la población marginalizada— encontramos las siguientes:

- Instituto Mexicano del Seguro Social. Los programas de capacitación están destinados a las clases marginalizadas del país. Hay 108 unidades, 336 talleres y 356 instructores de tiempo completo. Recientemente ha orientado sus cursos a la capacitación para el autoempleo, en lugar de capacitar para el empleo como lo había hecho hasta la fecha. Ofrece 27 cursos de capacitación industrial y de servicios, cuatro cursos de artesanías y tres cursos de protección del ingreso. Los requisitos para inscribirse son ser mayor de 13 años, ser analfabeta y dominar las cuatro operaciones aritméticas. Los cursos duran 3 meses. Las clases funcionan diariamente durante 6 horas.
- Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia. Este programa opera en forma autónoma en cada uno de los estados. En el Distrito Federal existían 23 Centros de Desarrollo Comunitario y 13 Centros de Bienestar Social Urbano. Éstos capacitaron a 8 mil personas en 1984, en campos tales como corte y confección, entrenamiento secretarial y belleza. También ofrece cursos de mecánica automotriz, carpintería y corte industrial, pero no cuenta con talleres para ellos.
- Secretaría de Pesca. Ofrece capacitación a pescadores. En 1983 atendió a 3 mil 800 adultos.
- Secretaría del Trabajo y Previsión Social. Ofrece becas para la capacitación de los trabajadores. El objetivo de este programa es el de incorporar a los trabajadores que han sido recientemente despedidos debido a la crisis económica a un sistema de capacitación basado en becas. La Secretaría del Trabajo canaliza individuos a los diferentes programas de capacitación existentes y les paga un salario mínimo mientras dura el curso. En 1984 el programa ofreció 55 mil 800 becas y canalizó a estudiantes adultos a mil 860 cursos.[19]

Los programas de capacitación en el trabajo son responsabilidad de las unidades productivas y coordinados por la Secretaría del Trabajo. Sin embargo, sólo alrededor del 50% de los trabajadores del sector formal de la economía tienen acceso a programas de capacitación, y éstos se concentran en la capital, en las industrias más grandes y en el sector moderno. La capacitación en el trabajo no está siendo desarrollada en industrias medianas y pequeñas, que no poseen ni la infraestructura ni los recursos financieros que les permitan sistemáticamente desarrollar programas de esta naturaleza o buscar capacitación profesional de parte de instituciones externas.

Un estudio recientemente realizado por el INEA,[20] sobre la oferta nacional de cursos de capacitación para el sector informal de la economía, descubrió los siguientes datos de interés:

[19] *Ibid.*, pp. 81-84.

[20] Véase INEA, México, 1985.

- 156 instituciones distintas ofrecen este tipo de capacitación en 26 estados de la República. 90% de éstas pertenecen al sector público, 7% al privado y 3% al social. Sin embargo, entre los cursos que se ofrecen, sólo el 40% tiene que ver con capacitación para el trabajo. El resto son de bienestar familiar (40%), recreación (9%) y participación cívica y política (11%). Se hace énfasis en la capacitación para la optimización del presupuesto familiar y para el aumento del ingreso familiar.
- Hay diferentes abordes metodológicos a este tipo de capacitación: conferencias (4.5% de las instituciones), cursos tradicionales (40%) y procesos de capacitación (41%).
- Estas instituciones han beneficiado directamente a 1 millón 280 mil 407 individuos en 421 localidades de la República.

En síntesis, por lo que respecta a la situación actual de la educación de adultos en el país, podemos decir que nos encontramos ante un conjunto de políticas que han permitido el logro de alcances significativos en la lucha cuantitativa contra el analfabetismo. Sin embargo, el exagerado énfasis puesto en las cantidades plantea serios desafíos que no se han enfrentado respecto a la calidad del servicio y a la continuidad de los resultados. El impulso otorgado a la alfabetización quizá ha hecho que los logros de los programas de educación básica y comunitaria aparezcan como secundarios. El primero de estos programas, después de una fuerte autocrítica, ha redefinido sus actividades en forma y contenido. El segundo programa, que es de gran importancia para la población marginalizada porque prepara para actividades económicas, aún tiene que probar socialmente sus resultados o reconocer sus fracasos y proponer nuevas alternativas. Los programas de capacitación apenas empiezan a alcanzar a la población marginalizada, y sucesos recientes indican que éstos, apenas iniciados, están siendo cancelados o se están reorientando hacia el bienestar familiar y consecuentemente abandonando la capacitación para el trabajo.

A pesar de la crisis económica, México ha sido capaz de dar grandes pasos hacia la erradicación de la alfabetización. Sin embargo, no deja de preocupar el hecho de que se están desarrollando pocas acciones tendientes a la consolidación de lo logrado. Además, preocupa el hecho de que otras áreas de similar o mayor importancia en la educación de adultos —especialmente los programas de capacitación para el empleo o el autoempleo— no han recibido la importancia que merecen.

Nuestra experiencia histórica en educación de adultos

El desarrollo educativo del país a lo largo de su historia, y sobre todo en los últimos años, nos enseña varias cosas respecto a la efectividad de la atención educativa a poblaciones marginalizadas. Entre éstas, vale la pena mencionar las siguientes:

a) La atención educativa a la población marginalizada ha experimentado sus avances más espectaculares cuando se han asignado recursos financieros y humanos especializados a este propósito. Por el contrario, cuando la atención a esta población se sitúa en los órga-

nos e instituciones que ordinariamente norman y ejecutan las actividades educacionales del Estado, la dinámica que tiende a privilegiar a los sectores y regiones que de partida se encuentran en una posición más aventajada tiende a normar las políticas de acción. Hay hechos que nos conducen a pensar que estos recursos financieros y humanos especializados no deben tener una existencia meramente temporal —como ha sucedido en muchas instancias hasta ahora— o, cuando menos, que el periodo durante el cual deben existir debe prolongarse. Es su permanencia la que asegura que los procesos iniciados sean llevados a sus últimas consecuencias; que sus metas cuantitativas sean mantenidas; que puedan lograrse metas cualitativas; que se logre acumular experiencia basada en investigación y experimentación sobre las actividades de proyectos educativos destinados a esta población; que pueda llevarse a cabo y pueda irse perfeccionando un sistema de capacitación especializada de los agentes educativos que trabajan con poblaciones marginalizadas, etc.

b) La atención educativa a la población marginalizada ha dado pasos importantes cuando se han abandonado los esquemas de planificación vertical y los sistemas uniformizantes. El hecho de que por primera vez en nuestra historia estemos alcanzando a la población marginalizada con servicios educativos nos ha enseñado la necesidad de adaptar el servicio a las características de la población atendida. Esto ha implicado revertir las pautas ordinarias de la planificación educativa, en la que son los individuos y los grupos quienes deben adaptarse a las características del servicio que se ofrece. Los logros mayores en este aspecto han sido principalmente formales: diseño de modos diversificados de atención, ajustes o cambios en los mecanismos de operación, etc. Pero ha habido avances significativos también en lo relativo al contenido educativo. Las experiencias tanto en educación básica como en alfabetización de adultos con poblaciones indígenas son elocuentes como ejemplos de medidas tomadas en esta dirección.

c) Claramente vinculada al punto anterior está la necesidad de ligar el proceso de planificación a las realidades locales y regionales y a las características particulares de los grupos específicos de población con los que se desarrollan actividades educativas. El hecho de que esto haya sido necesario ha clarificado la necesidad de estimular la participación de la población objetivo en el diseño, evaluación y mantenimiento del servicio.

d) La experiencia del país en educación básica y alfabetización también aclara el hecho de que el logro de una meta cuantitativa respecto a la atención educativa de población marginalizada no puede significar el término del programa que hizo posible este logro. Es necesario mantener el impulso que dio origen a las acciones destinadas al logro de esta meta con el fin de asegurar su permanencia. Por ejemplo, sería un grave error terminar con el programa de alfabetización una vez que se alcance la meta del índice residual.

e) Alcanzar importantes metas cuantitativas en la atención a población marginalizada ha significado altos costos, esfuerzos sostenidos e innovaciones curriculares y administrativas. La meta de mejorar la calidad de la educación ofrecida, sin embargo, parece ser mucho más compleja de lo que se pensó originalmente. Éste es ahora nuestro principal reto. Si la calidad de la educación no mejora, el sistema seguirá produciendo analfabetas

simples y funcionales, y la desigualdad educativa seguirá caracterizando nuestra estructura social y política interna. El Estado debe decidirse por una política que inicie la lucha por la calidad de la educación directamente entre la población marginalizada. Esta política, además de permitir revertir las actuales tendencias que reproducen las desigualdades, enriquecería enormemente la planificación y la acción en el campo de la calidad de los servicios educativos en los sistemas más amplios, pues implica resolver los problemas cualitativos ahí donde son más agudos.

f) A pesar de los grandes pasos que se han tomado hacia la atención educativa de la población marginalizada, aún hay tendencias que preocupan en las decisiones específicas respecto a estos servicios. Por ejemplo, las comunidades muy pequeñas y más pobres tienen que pagar la construcción y el mantenimiento de su edificio escolar y, en algunos casos (Cursos comunitarios), el alojamiento y la alimentación del maestro durante el tiempo que permanece en la comunidad.[21] A las pequeñas comunidades y a las poblaciones indígenas se asignan recursos humanos y físicos de calidad y cantidad inferior a los que se asignan en promedio al sistema educativo nacional. Las poblaciones marginalizadas siguen siendo las últimas que se atienden educativamente. El programa de alfabetización de adultos, por ejemplo, apenas está alcanzando la posibilidad de ofrecer servicios a una parte de la población indígena, y aún no se han diseñado sistemas para la población migrante. Parecería que un programa coherente destinado hacia esta población no sólo debería concientemente evitar estas medidas claramente injustas, sino que debería incluso optar por asignar los mejores recursos —sobre todo humanos— a esta población.

g) Nuestro mayor reto respecto a la educación de adultos, desde nuestra perspectiva, tiene que ver con el creciente aislamiento del proceso educativo respecto a procesos sociales y económicos más amplios en el país. Este fenómeno de alguna forma ayuda a explicar las dificultades que enfrentan los programas de educación de adultos al tratar de ajustar la oferta de servicios a lo que requiere la población adulta, al tratar de reducir los altos índices de deserción de los programas y al tratar de asegurar la utilidad y la relevancia de sus resultados educativos.[22]

Pueden descubrirse tres corrientes fundamentales respecto a la educación de adultos: la que surge de la práctica de la educación de adultos en los países del primer mundo; la que se diseña para el tercer mundo; y la que surge de la práctica desde el tercer mundo.

En la primera corriente descubrimos las bases teóricas para la educación permanente y el concepto de la educación de adultos que se prolonga desde el momento en que el individuo abandona la escolaridad formal hasta el fin de su vida. El objetivo de la educación permanente es reciclar al individuo y asegurarle una vida política, social y económica activa, en una sociedad que "funciona".

[21] Véase Schmelkes, México, 1983, pp. 9 y ss.

[22] Véase Schmelkes, México, 1986, pp. 2-7.

La segunda corriente ha experimentado una evolución histórica, desde la concepción optimista de la educación de adultos en el sentido de que es capaz de eliminar la ignorancia y por tanto la pobreza, a la concepción escéptica de que la educación de adultos es útil solamente en contextos que están sufriendo transformaciones importantes. En cualquier caso, sin embargo, se entiende a la educación de adultos como un servicio que ofrece el Estado, cuya función es asegurar el acceso de toda la población a la cultura básica de una determinada nación.

La tercera corriente, la que surge de la praxis educativa en América Latina, también ha sufrido una evolución histórica, desde una concepción que prioriza la transformación de las conciencias a una que entiende la educación de adultos —conocida como educación popular— como un instrumento que apoya los procesos de transformación que responden a los intereses de los sectores populares. Al contrario de las otras corrientes, ésta no define al beneficiario como alguien carente de conocimientos para defender sus derechos socialmente. De esta tercera corriente se derivan dos supuestos fundamentales:

a) El primero se refiere al hecho de que no tiene sentido concebir la alfabetización y la educación básica para adultos como fines en sí mismos. La consecuencia de que se les conciba así es el analfabetismo funcional o la ausencia de efectos sociales de estas actividades educativas.
b) El segundo sostiene que el analfabetismo y la falta de escolaridad entre los adultos deben ser considerados y comprendidos como parte integrante de la pobreza estructural. Así concebidos, tiene poco sentido atacar sólo uno de los factores que definen la pobreza estructural si lo que se busca es un impacto sobre el conjunto.

La acción del Estado en educación de adultos en México es congruente con la segunda de estas corrientes. Sin duda, puede continuar por el camino ya definido. Esto permitirá que el sistema mejore sus contenidos educativos, ajuste y racionalice su metodología, y resuelva sus problemas administrativos.

El crecimiento natural de la escolaridad conducirá al sistema, en un futuro no muy distante, a diseñar formas de postalfabetización y opciones de educación permanente. Tendrá que encontrar maneras de disminuir los índices de deserción y de mantener el interés de los adultos en los programas. Así, estadísticamente disminuirá el índice de analfabetismo y aumentará la cantidad de adultos con un certificado de educación básica.

Sin embargo, cabe preguntarnos si seguir este camino no significa que el sistema seguirá teniendo efectos —como hasta la fecha— sobre los problemas sustantivos de la población destinataria. Los esfuerzos de educación de adultos se están concentrando en las necesidades periféricas, no en las importantes. Seguir este camino implica aceptar los límites de la acción educativa aislada: se transfieren conocimientos, se transmiten habilidades específicas y, optimistamente, se ofrecen instrumentos que permiten a los adultos, individualmente, mejorar sus estilos de vida.

La alternativa implica reconocer que la actividad educativa destinada a la población adulta puede hacer mucho más que esto si está dispuesta a abandonar su estrecha visión disciplinaria y convertirse en un punto de arranque para la atención de las necesidades de la población marginalizada.

Esto significa un salto cualitativo en la concepción dominante de la educación de adultos desde el Estado. El precedente se encuentra en la tercera corriente de educación de adultos mencionada arriba. Esto significa que la educación de adultos debe buscar apoyar los procesos que se orienten hacia la transformación de las condiciones objetivas que definen las necesidades más urgentes de la población destinataria. La actividad educativa con adultos en este contexto dota a éstos de procesos de transformación de condiciones de posibilidad que de otra forma no tendrían. La educación de adultos trabaja sobre las condiciones subjetivas y las experiencias de educación popular muestran que la educación de adultos prepara, refuerza y dinamiza estos procesos. Desde esta perspectiva alternativa, es claro que la definición de los procesos de cambio de las condiciones objetivas debe definirse por la población específica con la que se está trabajando. También es claro que la decisión respecto a los tipos de cambio que deben impulsarse no se encuentra sólo dentro de la esfera de decisiones de las instituciones de educación de adultos.

Las experiencias desarrolladas por múltiples grupos de educación de adultos en América Latina han demostrado que éste es el camino que sitúa la actividad educativa en sus justas dimensiones y que permite obtener de ella los mejores beneficios para la población atendida. El próximo futuro de la educación de adultos en manos del Estado tendrá que mostrar una opción: o sigue administrando un servicio o efectivamente contribuye a la solución de los problemas de las mayorías poblacionales del país.

Necesidades y demandas de los nuevos programas de capacitación para el sector agropecuario*

Introducción

Voy a referirme en esta breve intervención a algunas características que deben tener los programas de capacitación para el sector agropecuario, con el fin de enfrentar la realidad actual de este sector y los retos de una sociedad en rápido proceso de cambio. Parto para ello de la firme convicción de que el trabajo educativo con campesinos no puede limitarse a la mera capacitación productiva, sino que ha de ser capaz de articular y equilibrar al menos tres objetivos: el económico, el social y el político. Traducidos en objetivos externos de la acción capacitadora, esto significa su capacidad de contribuir al crecimiento del sector, de favorecer la equidad en las oportunidades de mejorar la calidad de vida y de profundizar la vida democrática.

La realidad campesina

No puede subestimarse la problemática económica y social en la que se encuentra la población que depende de la agricultura. Tampoco conviene pecar de excesivo optimismo respecto al futuro. En general, debe decirse que la agricultura en América Latina se encuentra en una profunda crisis, que se vino gestando desde los años 50 y que se profundiza con la crisis económica de los años 80, con las políticas de ajuste de finales de la década pasada (los ochenta —N. del E.) y de lo que va de la presente, y muy probablemente, al menos en el mediano plazo, con la apertura económica.

En efecto, el estímulo y la protección a la industria durante las décadas de la posguerra afectó la evolución de la agricultura en el país. Entre 1950 y 1980 la población urbana en América Latina —y México no es la excepción— creció tres veces más que la rural, de forma tal que en general puede decirse que México pasó, en este lapso, de ser un país predominantemente rural a ser uno predominantemente urbano. La participación de la industria en el producto interno bruto subió en este lapso, a nivel latinoamericano, seis puntos; el de la agricultura bajó en diez. En 1950,

* Con este escrito, la autora participó en el seminario "Panorama y perspectivas del campo mexicano", organizado por la Fundación Konrad Adenauer, del 13 al 15 de noviembre de 1992, en Ciudad Obregón, Sonora. El texto se publicó posteriormente, en el volumen *México frente al nuevo siglo* (Fundación Konrad Adenauer-Cooperación Internacional, México, 1993, pp. 93-98).

la PEA agrícola representaba 54% del total; en 1980, sólo 30%.[1] Permítaseme hacer un paréntesis para proporcionar algunos datos recientes de Sonora, que apuntan en el mismo sentido: en 1980 el sector agropecuario representó 70.2% de las exportaciones del estado, mientras que el industrial representó el 8.6. Ocho años más tarde, esta relación se había invertido totalmente: las exportaciones agropecuarias representaron el diez por ciento y las industriales el 64. En 1985 la tasa de crecimiento de la industria fue de 1.4% mientras que la de la agricultura fue de 23%. Ya en 1990 esta relación se había alterado en forma radical: el crecimiento de la industria fue del 60%, el de la agricultura de 8%. El gasto gubernamental se reorienta hacia la industria, relegando a segundo plano el destinado al agro para 1981, y al tercer lugar ya en 1984, cuando el presupuesto para el fomento industrial ya es 11 veces superior al destinado a fomento agrícola.[2]

Al interior de la agricultura este proceso provocó una aguda polarización. Se privilegiaron las zonas potencialmente productivas, que fueron modernizando su producción, aumentando su productividad y desplazando mano de obra, convirtiéndose en empresas agrícolas, mientras se dejó en abandono a la producción campesina, de carácter familiar, menos orientada hacia el mercado. Este sector, en el que se concentra la pobreza rural, se fue descomponiendo y diferenciando. Sin embargo, al contrario de lo que muchos auguraban respecto a la desaparición del campesinado, éste no se proletarizó por completo. Sin abandonar su producción familiar, fundamentalmente orientada al autoconsumo, el campesinado se semiproletarizó, optando por vender temporalmente su fuerza de trabajo a la agricultura empresarial o al sector secundario y terciario en las ciudades.[3] Para sobrevivir como tales, sin embargo, fue necesario que se introdujeran en un proceso de intensa monetarización e intercambio comercial y se sometieran para ello a la utilización de los servicios de un sector de prestamistas, comerciantes e intermediarios que extraen, en su propio beneficio, el excedente producido por el sector campesino. El resultado es un descenso, creciente y preocupante, de las condiciones generales de vida del sector campesino.

Las recientes políticas de ajuste macroeconómico estimulan al sector de agricultores capaces de producir para la exportación. Si bien éstos han tenido buena capacidad de respuesta, aumentando su producción exportadora, el valor de las ventas ha crecido lentamente, debido a la recesión internacional, a la disminución de los precios internacionales de los productos agrícolas y a una modificación de la división mundial del trabajo. Así, el sector agrícola no crece, y cuando lo hace, crece con demasiada lentitud y sin dinamismo. Por otra parte, este desarrollo de la agricultura empresarial se logró sin atender al desarrollo social rural, lo cual ha profundizado aún más las diferencias entre la agricultura empresarial y la campesina. Esta última, si bien continúa generando productos agrícolas básicos, lo hace con niveles decrecientes de productividad e ingreso, al mismo tiempo que decrecen las oportunidades de empleo para este sector.

[1] División Agrícola Conjunta CEPAL-FAO, "La agricultura en América Latina: transformaciones, tendencias, lineamientos de estrategia", en *Revista de la CEPAL*, núm. 27 (diciembre), Santiago, 1985.

[2] Cfr. Prudenciano Moreno, "Crisis y modernización de la educación en Sonora, 1980-1990", tesis de doctorado en Economía, UNAM, 1992.

[3] Cfr. *Ibid*., p. 126.

Previsiblemente, el Tratado de Libre Comercio agudizará a niveles críticos esta situación, amenazando con la desaparición del cultivo campesino de granos básicos. Algunos datos son ilustrativos de esta realidad. El rendimiento promedio anual de maíz en México es de mil 732 kg/ha, en Estados Unidos de 6 mil 957 y en Canadá de 6 mil 240. En el caso del frijol, el rendimiento anual promedio en México es de 542 kg/ha, en Estados Unidos de mil 661 y en Canadá de mil 865. Por estas razones, en México producir una tonelada de maíz cuesta tres veces más que en Estado Unidos, y alcanzar esos niveles de productividad parece remoto. Así, si en Estados Unidos se cuenta con 1.5 tractores por hombre ocupado y en Canadá con 1.6, en México se cuenta con dos tractores por cada cien trabajadores agrícolas. En Estados Unidos hay 209 cosechadoras-trilladoras por cada mil trabajadores, en Canadá 322 y en México, dos.[4]

En situaciones verdaderamente críticas se encuentra el sector de población rural, sin estimación numérica pero cuantioso, que ante la carencia de tierra sobrevive como asalariado de la agricultura empresarial. Por la marcada estacionalidad de los requerimientos de mano de obra en la producción agrícola, una proporción considerable de este grupo ha tenido que recurrir al nomadismo permanente, siguiendo los ciclos de mano de obra intensiva de la agricultura comercial entre los diferentes cultivos y microrregiones nacionales. Sin arraigo geográfico, este grupo vive, generalmente con su familia, en barracas o campamentos de las diversas empresas en que trabaja, sin acceso a los servicios elementales de salud, sin ningún tipo de protección y seguridad laboral y con salarios que alcanzan apenas a satisfacer las necesidades biológicas mínimas para asegurar la reproducción de su energía.

Una parte importante de nuestros productores rurales se encuentra ante la paradoja de no poder continuar su estrategia de largo plazo de diversificar sus fórmulas de sobrevivencia entre la producción familiar para autoconsumo y la venta temporal de mano de obra, por la drástica disminución de los resultados económicos de la primera y de las oportunidades de la segunda. Por otra parte, tampoco puede dejar de ser campesino, salvo si está dispuesto a transferir pobreza rural por pobreza —en muchos casos extrema— urbana. Sus necesidades básicas son claras, las estrategias para satisfacerlas enormemente complejas.

Los retos de la capacitación en el sector agropecuario

El panorama anterior deja vislumbrar con toda claridad la incapacidad de seguir manejando los esquemas tradicionales de capacitación para el sector agropecuario. Este esquema requiere cambios fundamentales de enfoque, que a la vez que lo hacen más complejo le ofrezcan perspectivas de mayor efectividad. A continuación abordamos lo que, desde nuestra perspectiva, deben constituir las orientaciones fundamentales de la actividad capacitadora.

[4] Cfr. RMALC, *Memoria de Zacatecas*, México, 1992.

a) La capacitación debe dejar de ser concebida como una actividad autónoma de la generación de proyectos de transformación y desarrollo. La actividad educativa en general, y la de capacitación en particular, tienen limitadas posibilidades de generar cambios y transformaciones en el sentido deseado. En cambio, son terriblemente poderosas cuando se ponen al servicio de proyectos de transformación y desarrollo. De esta manera, es necesario poner mayor énfasis en la generación de proyectos de transformación y desarrollo capaces de hacer frente a una realidad cambiante como la que hemos descrito, de encontrar los nichos productivos capaces de generar empleo y de alcanzar competitividad, y capaces, a su vez, de asegurar mejores condiciones de vida de sus participantes.
b) Sin embargo, de forma igualmente importante, es necesario que los proyectos de transformación y desarrollo incorporen, con prioridad absoluta, programas de capacitación que los preparen y acompañen, porque en ello está cifrada la condición de éxito perdurable de los mismos.

Ampliemos un poco los dos puntos anteriores. La primera gran pregunta que deben responderse los proyectos educativos, es qué realidad se quiere transformar. Una vez respondida ésta, la segunda gran pregunta se refiere a qué puede aportar la educación, desde su propia especificidad, a esa transformación. En el pasado, la capacitación agropecuaria, o bien ha respondido de manera lineal o mecánica a la primera pregunta, o bien su respuesta no ha actuado como generadora de programas de capacitación más que en forma remota. La segunda pregunta, por lo mismo, se ha respondido sólo en parte. Sin embargo, la experiencia de varios años en el terreno de la capacitación agropecuaria permite constatar que cuando estos programas operan desvinculados de un proceso de transformación de las condiciones de vida, cuando no atacan la problemática económica de fondo, resultan prácticamente irrelevantes.

Lo anterior implica la necesidad de fortalecer la planeación y el diseño de proyectos de transformación de la realidad agrícola y del medio rural, como objetivo esencial. Pero también implica la necesidad de incorporar, como aspecto clave de la actividad planificadora, la capacitación.

Esto tiene implicaciones importantes para los tres objetivos que mencionamos al principio de mi intervención: el económico, el social y el político. Hablando en términos de retos, uno de los más importantes se refiere, precisamente, a la necesidad de que la capacitación logre integrar y articular estos tres objetivos. Ello significa que el enfoque de la capacitación ha de estar centrado en la población rural y no, como lo ha hecho hasta la fecha, en el subsector de productores. Analicemos cada uno de estos objetivos.

c) El objetivo económico. El recurso humano es el factor más preciado para la generación de ventajas económicas; la capacitación productiva en el agro tiene que enfrentar crecientes desafíos en materia de eficiencia productiva y comercial; la agricultura ha de volverse competitiva para entrar a mercados abiertos y exigentes; los recursos disponibles han de ser maximizados.

La forma tradicional de operar de la extensión agrícola difícilmente podrá enfrentar en forma eficaz estos retos. Lo que hemos encontrado,[5] para el caso de México, es la existencia de un modelo imperante de extensión agrícola que difiere entre regiones pero que actúa de manera consistente dentro de ellas. Sin embargo, en cada una de estas regiones existe una población de productores considerablemente heterogénea. La combinación de ambos fenómenos genera como resultado un efecto selectivo de la extensión agrícola. El manejo de un único modelo de extensión provoca no sólo que se beneficie exclusivamente a quienes tienen las condiciones que implica el modelo, sino, lo que es más grave, que se perjudique a quienes no las poseen. Por ello es necesario que en cada región se identifiquen las estrategias productivas de los grupos poblacionales con diferentes condiciones, sobre todo de tierra y de modernización, y que se impulsen modelos diferenciados tendientes a potenciar y a difundir esas estrategias. Desde esta necesidad de modelos diferenciados, aparece con toda claridad la conveniencia de privilegiar la estrategia colectiva de asistencia técnica sobre la individual. Detrás del mayor éxito constatado de las estrategias colectivas está presente el valor del diálogo como metodología educativa eficaz. Los productores en grupo hacen valer más sus opiniones ante el técnico que los productores aislados.

Por otra parte se ha encontrado que el modelo de extensión en todas las zonas parece responder más claramente a una necesidad de aumentar la producción y la productividad que a una necesidad campesina de mejorar ingresos. Esta contradicción se pone de manifiesto en las no pocas ocasiones en las que un aumento en la productividad no necesariamente trae consigo un aumento en los ingresos. Sin pretender, obviamente, que la extensión descarte el objetivo de aumentar la producción y productividad, parece esencial que no se pierda de vista el objetivo de los campesinos: mejorar el ingreso.

Un hallazgo adicional es que el modelo de extensión agrícola imperante parece prescindir de la experiencia campesina. Prevalece una estrategia vertical de transmisión de información técnica que se sobrepone al conocimiento campesino y destruye una parte del mismo; ello resulta en la disminución de la productividad y el ingreso de ciertos sectores. La relación entre técnicos y campesinos no es de naturaleza educativa, el técnico se convierte en transmisor de información, y cuando trabaja vinculado al crédito, en quien impone un paquete tecnológico. Sin embargo, la extensión tiene la potencialidad de convertirse en un verdadero servicio de naturaleza educativa, que significa transformar la extensión en un proceso diversificado e intencionalmente bilateral y dialógico, que forme técnicamente a los campesinos.

Ahora bien, la extensión agrícola debe aprovechar los espacios real y potencialmente educativos de las comunidades campesinas; uno de éstos es la disposición a la experimentación por parte de los campesinos, otro son las asambleas ejidales o comunales, a las cuales el extensionista sólo asiste cuando él mismo las convoca, y uno más de enorme importancia son las propias organizaciones campesinas.

Por último, hay un ámbito de capacitación permanente, centrado en lo tecnológico, que abarca aspectos más amplios relacionados con la formación de capacidades para comprender nuevas

[5] Cfr. S. Schmelkes, F. Rojo y A. Rentería. "Productividad y aprendizaje en el medio rural: un estudio en cuatro regiones maiceras de México", en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. XVI, núm. 2 (segundo trimestre), 1986.

tecnologías, colocarlas en su contexto mayor y, sobre todo, desenvolverse en ambientes cambiantes y diversificados. Ello implica la formación de mentalidades, aptitudes y valores para vivir en la modernidad, que parta de las limitaciones propias del campesinado, de tierra y capital, y que propicie la investigación, experimentación y validación de tecnologías adecuadas a la pequeña propiedad.

Entre los objetivos propiamente económicos de la actividad de capacitación agrícola, es imposible que se prescinda de cinco elementos adicionales, pero centrales, que en el pasado han pesado poco en los contenidos de este tipo de ramas.

En primer lugar, es necesario capacitar para la comercialización, que ahora se critica, pues es necesario encontrar los nichos de mercado de la producción agrícola, que pueden ser enormemente cambiantes.

En segundo lugar, es necesario abordar el apecto de la gestión,[6] lo que implica la capacidad de manejar procesos, maximizar recursos, administrar eficientemente, tomar decisiones adecuadas y saber implementarlas. La tendencia reciente de asignar recursos para ser decididos localmente en proyectos de desarrollo genera una demanda de habilidades de gestión. Cada vez más, el campesino debe enfrentarse a opciones de orden económico o social para las cuales precisa de instrumentos adecuados para adoptar las correctas decisiones, controlar su ejecución y evaluar sus resultados.

En tercer lugar, hay que incorporar explícitamente la dimensión de información. Es urgente desarrollar, entre los campesinos, la capacidad para acceder a y manejar información oportuna y adecuada.

En cuarto lugar, es imposible en estas fechas dejar de incorporar la activa preocupación por el desarrollo sostenible en los procesos de transformación rural y en la capacitación que los acompaña. Ello no se puede limitar a generalizar una conciencia conservacionista; es necesario llevar la discusión sobre la necesidad de gozar de los recursos naturales hoy y a la vez preservarlos para mañana, a las comunidades mismas, y con ellas discutir las soluciones y buscar las opciones reales en cada zona y región.

Por último, es necesario que la capacitación campesina esté pendiente de los requerimientos de educación básica —alfabetización funcional, capacidad de cálculo, conocimientos que permitan entender las causas de los procesos productivos y de comercialización—, cuya ausencia puede representar un obstáculo serio para el logro de los objetivos de capacitación anteriormente descritos. No se está diciendo con ello que los capacitadores deban convertirse en alfabetizadores; sin embargo, sí puede depender de ellos la identificación de la necesidad y la búsqueda de su satisfacción.

d) Respecto del objetivo social podríamos ampliarnos enormemente, y nuestro espacio es escaso. Por lo tanto, nos limitaremos a decir que la perspectiva del recurso humano como esencial, y el enfoque sobre la población rural obliga a que un esfuerzo capacitador tome las medidas necesarias para asegurarse de que se ofrezcan los insumos educativos necesarios para mejorar la calidad de vida en el medio rural. En este sentido, la presencia de necesidades básicas insatisfechas es una fuente de generación de proyectos de trans-

[6] Cfr. José Nagel, "Educación de adultos, agricultura y desarrollo rural", San José: IICA, 1992.

formación y desarrollo en el medio rural que plantea exigencias muy claras a la actividad educativa con adultos campesinos.[7] Nos referimos a necesidades de sobrevivencia, tales como salud personal y ambiental, alimentación, vivienda, trabajo, acceso al agua. Pero de la misma manera, nos referimos a las necesidades que trascienden la sobrevivencia pero que son igualmente básicas: la participación, el sentido de pertenencia, la autoestima, la recreación, la visualización del futuro. Cuando las personas y las comunidades con las que trabajamos no han logrado satisfacer sus necesidades básicas, se verán necesariamente limitados los esfuerzos de transformación productiva y de capacitación tecnológica.

e) El objetivo político. Este objetivo es quizás el verdaderamente trascendente, y consiste en visualizar la actividad capacitadora como aquella que, además de lograr sus propios objetivos, fortalezca la capacidad del sector agrícola de imprimirle a los procesos modernizadores su propio sello en respuesta a sus intereses. Dicho de otra manera, significa capacitar en participación y organización para lograr profundizar la vida democrática, de forma tal que, como finalidad, sea posible pensar en una sociedad en la que el peso de los sectores en la toma de decisiones sea proporcional a su representación real en la sociedad, y no al poder económico y político que detenten. La mejor educación para la vida democrática es la que permite vivir procesos participativos y organizativos en la vida cotidiana. En el modo de proceder de la capacitación agrícola se encuentra un enorme potencial en este sentido.

He procurado con estas palabras abordar lo que me parece serían los cambios fundamentales de enfoque requeridos en la capacitación agraria, de manera tal que ésta opere en el sentido de favorecer la capacidad de la población rural de hacer frente a los retos que la modernidad le plantea, mejorando al hacerlo su calidad de vida. Sintetizando, estos cambios de enfoque son fundamentalmente cuatro: 1) concebir la capacitación como instrumento al servicio de los procesos de transformación y desarrollo; 2) concebir a la población rural, y no sólo a los productores, como destinatarios de la acción capacitadora; 3) enfocar la capacitación en el ser humano todo, como principal recurso en el proceso de transformación, y 4) aprovechar las oportunidades que brinda la acción educativa con campesinos para fortalecer su vida democrática y para propiciar su participación mayor en la definición del modelo de modernización que el país requiere.

[7] Cfr. S. Schmelkes, "Necesidades básicas de aprendizaje de los adultos en América Latina", México, Centro de Estudios Educativos, UNESCO-OREALC (mimeo), 1991.

Campesinos e indígenas en América Latina
Sus exigencias educativas*

Nos referiremos a las personas y comunidades campesinas e indígenas campesinas[1] del continente latinoamericano, sabiendo que estaremos hablando de una realidad de enorme heterogeneidad en su interior y de grandes variaciones entre países. Correremos el riesgo de hablar con cierta abstracción y olvidarnos o ignorar circunstancias específicas.

Sostenemos, en este capítulo, que lo que conviene a nuestros países y lo que debiera estar claro en sus proyectos de nación, es fortalecer al campesinado y convertirlo en partícipe activo de la vida nacional, de sus recursos y progresos. Defendemos que la "descampesinización" no es alternativa para nuestros países. Fundamentamos esta toma de posición en varias razones.

Una de las más evidentes y pragmáticas es la ausencia de oportunidades de empleo no agrícola para los trabajadores desplazados del campo. La opción de migrar a la ciudad significa casi necesariamente la incorporación al sector informal de la economía, cada vez más saturado y competitivo. Ello implica, también, condiciones de inseguridad, inestabilidad y pobreza. Es difícil sostener que nuestras metrópolis deban seguir creciendo, porque ya está demostrado que ello no conduce a una mejor calidad de vida.

Pero hay otras razones de igual o mayor peso. La producción campesina, tradicionalmente abastecedora de una parte importante de los alimentos básicos de la población latinoamericana, ha venido cumpliendo un importante papel en el mantenimiento alimentario de nuestros países. Esto ahora se pone en riesgo. El campesinado ha mantenido, con su propia producción, a un sector importante de la población latinoamericana. El 57% de la fuerza de trabajo rural de América Latina se encuentra vinculada a la economía campesina, que produce cantidades iguales o superiores a la agricultura empresarial de cultivos tales como maíz, frijol, papa y yuca.

* Este trabajo se publicó en el volumen *La educación de adultos en América Latina ante el próximo siglo*, UNESCO, UNICEF, Santiago de Chile, 1994, pp. 75-99, que recogió los escritos presentados en el Seminario Consulta "Educación de adultos: prioridades de acción estratégicas para la última década del siglo", realizado en Bogotá, Colombia, del 22 al 27 de mayo de 1992.

[1] Existen cada vez más comunidades y agrupaciones indígenas no campesinas. Tal es el caso de los trabajadores permanentemente asalariados y de aquellos que han migrado a zonas urbanas. Estos grupos indígenas merecen una caracterización específica, así como un tratamiento especial de parte de los servicios educativos en general, y de los de educación de adultos en particular. Este escrito no abordará su problemática.

Por otra parte, la mayor parte de nuestros países tiene un fuerte ingrediente cultural campesino, cuyo enriquecimiento y fortalecimiento le da fisonomía y vigor a nuestra cultura e identidad nacionales.

Pero este planteamiento tiene importantes implicancias, entre las cuales se encuentran cambios fundamentales en las políticas públicas destinadas al medio rural, así como la presencia de actores más diversificados, pero con acciones articuladas en función de las necesidades de comunidades y regiones campesinas, en el medio rural. Lo anterior no podrá alcanzarse si no se logra la transformación de las condiciones que por el momento impiden la inserción productiva —y la diversificación de la actividad económica— en el medio rural. Tampoco podrá conseguirse sin condiciones que de forma estable fomenten y fortalezcan procesos de mejoramiento continuo y sostenido de las condiciones de vida de las personas y comunidades campesinas e indígenas. Para que lo anterior no conduzca a los fracasos conocidos de las políticas impuestas en forma vertical o externa, es necesario que este proceso se fundamente en un fortalecimiento de la identidad cultural campesina indígena, lo cual a su vez no es posible si no se trabaja en función de un poder creciente de las organizaciones de base, locales y regionales, del sector. Creemos que en este proceso la educación juega un papel importante, cuyo tratamiento abordaremos en las páginas que siguen.

La realidad y sus desafíos

Concebidos globalmente, los campesinos y los indígenas en América Latina se encuentran en una situación crítica y en proceso de preocupante deterioro. Las siguientes son algunas de las características de esta crisis:

- Existe una tendencia a la creciente concentración de las tierras y de la riqueza agrícola. Esto en gran parte es consecuencia del abandono, y en algunos casos de la reversión, de las políticas de control del latifundio y redistribución de tierras; de la virtual cancelación de los programas de reforma agraria en muchos países de la región; y de la liberación del mercado de tierras, abiertamente o vía rentismo, en muchos de ellos. Esto ha provocado una aún más acentuada polarización de la agricultura, en la que coexisten la agricultura empresarial, realizada en grandes extensiones de tierra y altamente tecnificada, con la agricultura campesina, desarrollada en pequeñas parcelas familiares o subfamiliares, con uso intensivo de la mano de obra familiar y escasa tecnificación y uso de insumos. Es necesario advertir sobre las consecuencias ecológicas del modo de producción empresarial, que a menudo implica deforestación. Ello es especialmente evidente en los casos en que el uso de la tierra tiende a la ganadería, con el fin de satisfacer necesidades de consumo urbano o internacional. Por otra parte, tanto el monocultivo, propio de este modo de producción, como el abuso de insumos químicos generan como consecuencia la pérdida de fertilidad de los suelos.

- En parte, como consecuencia de lo anterior, es cada vez más difícil sobrevivir a partir de la producción de la pequeña parcela campesina. Son ya evidentes los efectos de esta realidad: desintegración familiar por la migración temporal prolongada de sus integrantes masculinos adultos; semiproletarización o proletarización definitiva del campesinado, en circunstancias en que disminuyen aceleradamente las oportunidades de empleo agrícola. En muchas ocasiones, esta realidad conduce a la migración definitiva, en general a las grandes concentraciones urbanas, en las que se cambia extrema pobreza rural por extrema pobreza urbana y precariedad de subsistencia debido a la falta de dinamismo del empleo urbano. Con esto, el campo pierde a sus actores principales.
- Abandono de los campesinos por parte del Estado. Esto fue consecuencia, en los años ochenta, de la crisis económica por la que atravesaron nuestros países, que impuso severas restricciones en el gasto estatal a las áreas escasamente prioritarias de la economía y de los servicios sociales básicos. El excesivo endeudamiento de muchos de nuestros países desvió los recursos hacia las transferencias al exterior. Pero las políticas de ajuste, consecuencia de la asunción del modelo neoliberal como opción de política económica para salir de la situación crítica, acabaron por determinar un virtual abandono de los servicios de apoyo técnico y crediticio a la producción campesina, junto con una sensible disminución de los recursos destinados a atender las necesidades básicas y sociales, principalmente ahí donde hacerlo significaba elevados costos y menores réditos políticos.
- Crecimiento de la pobreza. Si bien la pobreza en América Latina es fundamentalmente urbana, su crecimiento en zonas rurales es enorme. Datos de la CEPAL y del PNUD indican que entre 1970 y 1991 los pobres rurales en América Latina aumentaron en 9 millones de personas (citados en Soler Roca, 1991: 23).

En el caso de los indígenas que comparten, y muchas veces en situaciones exacerbadas, la situación económica y social anterior, se añade la dominación cultural, la discriminación, la desvalorización cultural y el proceso de pérdida de la lengua y cultura.

Todo lo anterior ocurre al mismo tiempo en que los contextos nacionales globales pasan por un profundo proceso de transformación, que aún no permite aclarar la enorme incertidumbre cerca del futuro del campesino. Entre otras cosas, el cambio que experimentan nuestras sociedades nacionales se caracterizan por:

- La globalización de la economía y la inserción de nuestros países en la esfera internacional. Este derrumbe de las fronteras económicas nacionales impacta de manera especialmente crítica a la agricultura, sobre todo la campesina, en la medida en que:

    - Desfavorece la producción agrícola. Competimos con países que protegen su agricultura y cuyos precios de producción son muy inferiores a los nuestros por la alta tecnificación y las economías de escala. Resulta para nuestros países, en muchas ocasiones, más barato importar alimentos básicos que producirlos.

- Favorece la concentración de la riqueza agrícola, condicionando costos de maquinaria e insumos agrícolas a las explotaciones que mantienen ventajas competitivas en el mercado internacional, orientadas a la exportación.
- Disminuye el empleo agrícola por el proceso, obligado para la competitividad internacional, de tecnificación de la producción (aumento de la productividad por hombre ocupado).

- La reducción o decrecimiento del Estado, como consecuencia de las políticas de ajuste y de disminución del déficit fiscal que han adoptado gran parte de nuestros países, que se traducen no en una reforma tributaria, sino en una sensible reducción del gasto social. Muchas de las anteriores funciones del Estado están pasando a manos del sector privado. Ello, sin embargo, sólo ocurre en áreas rentables o potencialmente rentables. No es el caso —al menos no por el momento— de los servicios básicos y sociales destinados al medio campesino. El mundo campesino no encuentra con qué sustituir estos servicios, salvo los casos en los que las instituciones no lucrativas con finalidades sociales —las ONG— están presentes. La acción de estos organismos es importante, y mucho más profunda que la del Estado. Pero no es extensiva —su presencia en las múltiples comunidades rurales existentes en nuestros países es más la excepción que la norma.
- Si bien es cierto que en algunas regiones las organizaciones campesinas se han fortalecido y venido adquiriendo una creciente capacidad de interlocución con otros sectores de la sociedad y con el Estado, en términos generales puede decirse que se observa un debilitamiento de la presencia de las organizaciones campesinas en las sociedades nacionales. Ello es resultado fundamentalmente del debilitamiento general del campesinado —de su disminución y atomización— así como de condiciones de vida cada vez más alejadas de los niveles básicos de sobrevivencia, que le exigen privilegiar su atención en ésta y no en la actividad organizativa.
- En el caso de las poblaciones indígenas, no cabe duda que resulta alentador observar un fortalecimiento del movimiento indígena, que ha transitado de reivindicaciones específicas a las demandas de nacionalidad, lengua, cultura y territorio, y que ha logrado establecer, de manera creciente, relaciones interétnicas que le dan nuevas dimensiones y posibilidades a sus luchas. No obstante, y dados los deferentes niveles de autovaloración de los grupos indígenas entre países y al interior de los mismos, estamos siendo al mismo tiempo testigos de un proceso lamentable de pérdida de riqueza cultural, al ir desapareciendo lenguas, debilitando y atomizando grupos étnicos de escasas dimensiones, al perderse los referentes culturales comunes, incluyendo su tierra, por procesos exacerbados de verdadero éxodo indígena del medio rural. El mayor contacto con el mundo urbano, y consecuentemente con crudas manifestaciones de discriminación social, racial y lingüística, generalmente trae consigo una autodesvaloración del indígena, que lo conduce a refugiarse —y marginarse— en su propio grupo de referencia, o bien, en otros casos, a negar su origen.

Ante el aumento del pauperismo, muchos gobiernos latinoamericanos se han visto en la necesidad de aplicar programas específicos de combate a la pobreza extrema, que persiguen paliar los efectos más graves y visibles de las políticas de ajuste. Sin embargo, en general estos programas responden más a medidas políticas que a objetivos de carácter social. Priorizan la atención para grupos y regiones políticamente más rentables: ahí donde los efectos de la política neoliberal son más visibles, o donde éstos son potencialmente más explosivos. La debilidad creciente de la presencia social de las organizaciones campesinas e indígenas las mantiene, por lo mismo, marginadas de los beneficios. Por otra parte, y a pesar de planteamientos integrales como los del PNUD, en general estos programas están centrados en combatir las consecuencias de la pobreza y no sus causas. Privilegian acciones capaces de mostrar resultados de corto plazo, visibles, tangibles, por encima de aquellas capaces de modificar las condiciones de producción, comercialización y bienestar en forma estable.

El escenario anterior tiene las siguientes consecuencias en el campesinado:

- La necesidad creciente de vender la fuerza de trabajo, que ha conducido a la semiproletarización o proletarización del campesinado, ha generado un contingente cada vez más grande de trabajadores migrantes que, por lo mismo, abaten los costos de la mano de obra, disminuyen el tiempo posible de trabajo por salario, y dejan al trabajador sin protección laboral y social. A la vez, esta situación genera una feminización del trabajo en la parcela y, más recientemente, una incorporación creciente de mujeres y niños campesinos al trabajo asalariado agrícola.
- El sensible debilitamiento de la estrategia campesina de diversificación de las actividades económicas productivas para la sobrevivencia, debido a la necesidad de dedicar la mayor parte del tiempo a la búsqueda de trabajo asalariado.
- La disminución de la productividad agrícola de la producción campesina, fundamentalmente debido al retiro del crédito agrícola por parte del Estado.
- La reducción del mercado de productos campesinos, por la progresiva apertura de las fronteras a la producción de alimentos básicos, y por los diferenciales en precios de producción con las grandes extensiones agrícolas que alimentan a los mercados industrial interno y de exportación. En algunos países esta situación se ha vuelto crítica debido al abandono, por parte del Estado, de las políticas de protección, vía precios de garantía, de la producción alimentaria nacional. Esta situación, junto con la ausencia de crédito para la producción campesina, está conduciendo a una reducción de la superficie trabajada por los campesinos y a un vuelco a la agricultura estricta de subsistencia, con lo que ello implica de limitación de acceso a otros bienes de consumo básico y a servicios sociales indispensables.

Todo lo anterior ha provocado el deterioro de las condiciones de vida del campesinado. Las cifras a nivel latinoamericano, y de cada uno de los países, son consistentes en la demostración de esta problemática. Tendencias históricas de mejoramiento de indicadores de bienestar, tales como mortalidad infantil, escolarización de la población en edad escolar, alfabetización de la población

adulta, niveles de nutrición, etc., en el mejor de los casos disminuyen sensiblemente su ritmo de crecimiento, pero, en muchos de ellos, se estabilizan e inclusive se revierten.

La educación de adultos

La educación no elimina la pobreza, ni es capaz, por sí misma, de modificar las condiciones de forma tal que existan posibilidades sostenidas de desarrollo económico, bienestar social y crecimiento personal y comunitario. Sin embargo, ningún proceso de transformación y desarrollo podrá aspirar a lograr su potencial si sus actores principales, los beneficiarios de dichos procesos, están desprovistos de información y carecen de los conocimientos, habilidades, actitudes y valores que les permitan hacerlos suyos y participar activamente en su orientación y derrotero. Sin ella, la población es fácil presa de manipulación por parte de intereses ajenos, de quienes buscan capitalizar y acumular con trabajo ajeno. Si la población no está educada, su dependencia respecto de las iniciativas externas será mayor, y resultará cuesta arriba sostener un proceso de desarrollo cuando quienes lo iniciaron han de retirarse. Si la población no está educada, será difícil que los procesos de transformación externa repercutan en un desarrollo personal y comunitario creciente y sostenible. Así, la educación no causa el desarrollo, pero sin educación no hay desarrollo posible.

Los resultados de la actividad educativa en términos generales, pero en especial entre poblaciones en situación precaria, tienen resultados de dos tipos: los intrageneracionales y los intergeneracionales (cfr. Levinger, 1993: 1-3). Específicamente en lo relativo a las poblaciones campesinas, numerosos estudios han demostrado que, en igualdad de circunstancias, los campesinos más educados son, en lo económico, más capaces de aprovechar las oportunidades económicas existentes en el entorno, utilizan de manera más racional los recursos disponibles y en general presentan niveles más altos de productividad tanto de la tierra como del trabajo (cfr. Lockhead, 1920; Jamison y Mook, 1980; Schultz, 1979). En lo social, los campesinos que cuentan con mayor educación en general, tienen familias más sanas, con niveles menores de desnutrición y con mayor capacidad de satisfacer sus necesidades básicas. En lo político, los campesinos alfabetas o con mayores niveles de escolarización participan de manera más activa en organizaciones que defienden sus intereses y en los asuntos públicos que los afectan. En términos generales, se potencia la capacidad de exigir el respeto de sus derechos fundamentales y la existencia y calidad de servicios de todo tipo. (cfr. Myers, 1992; Banco Mundial, 1992; Alvarez e Iriarte, 1991).

Intergeneracionalmente, también existen importantes relaciones entre escolaridad del campesinado y nivel de escolaridad que alcanzan sus hijos. Los campesinos con mayores niveles educativos son capaces de brindar mayores estímulos a sus hijos en edad escolar y de facilitarles el tránsito por la escuela. En términos generales, y también entre campesinos, la fecundidad es menor entre familias cuyos padres tienen mayores niveles educativos. En estas familias, y en igualdad de circunstancias, los índices de mortalidad infantil y de morbilidad son menores. La capacidad mayor de los padres y, sobre todo de las madres con mayor educación, de criar hijos sanos, inteligentes y emocionalmente íntegros es resultado consistente de las últimas investigaciones.

En términos generales, sin embargo, en nuestros países la población campesina adulta tiene bajos niveles de escolaridad. El analfabetismo se concentra en zonas rurales e indígenas, y las mujeres en estos medios son quienes tienen niveles inferiores tanto de alfabetización como de escolaridad. Por tanto, si bien es innegable que hay que redoblar esfuerzos para asegurar una educación básica de calidad para los niños de zonas rurales e indígenas, también es cierto que este esfuerzo ganaría enormemente si se complementase con programas de educación de adultos. Esto permite no solamente aumentar las posibilidades de aprendizaje real de los hijos en la escuela, sino esperar mejores resultados en los ámbitos de impacto educativo intrageneracional que mencionamos arriba. De esta forma, la educación de adultos campesinos e indígenas, con atención especial a la educación de mujeres campesinas e indígenas adultas, se vuelve prioritaria.

Ahora bien, aceptando en principio que la educación tiene un importante papel que cumplir en la transformación de la calidad de vida en el medio rural, y que la educación de los adultos es complemento necesario de los esfuerzos redoblados por universalizar una educación básica de calidad entre la población infantil campesina e indígena, conviene que precisemos que no cualquier tipo de educación de adultos tiene la capacidad de lograr lo anterior. Para definir el tipo de educación de adultos requerido para alcanzar el objetivo de fortalecer y potenciar los procesos de transformación social en el medio rural e indígena, es conveniente revisar las experiencias latinoamericanas en este campo, tanto de programas como de investigación, con el fin de establecer algunas premisas que nos ayuden a precisar mejor el tipo de educación de adultos que esta población requiere.

A continuación intentaremos sintetizar en frases sencillas lo que esta experiencia parece indicarnos.

La educación de adultos debe ser relevante, es decir, debe ser útil para la vida

Quizá los esfuerzos mayores de los gobiernos por brindar servicios educativos a los adultos, aunque ciertamente no los únicos, se han centrado en los programas y campañas masivas de alfabetización y en el ofrecimiento de oportunidades de cursar educación básica a la población mayor de 15 años que no pudo asistir a la primaria o la abandonó al encontrarse en edad escolar. De esta forma, el énfasis de la acción gubernamental en educación de adultos en medios campesinos y, aunque con presencia notablemente menor, indígenas, ha sido de naturaleza compensatoria.

Sin embargo, los resultados de estos esfuerzos en los medios rurales e indígenas —aunque no exclusivamente en ellos— han estado lejos de lo que se esperaba. En el caso de los programas de alfabetización, se encuentran ampliamente documentados los problemas de falta de motivación de los adultos para asistir a los cursos o para permanecer en ellos el tiempo necesario para aprender; de retorno al analfabetismo por la falta de oportunidades y exigencias del medio para poner en práctica lo aprendido; de lo frustrante que resulta letrarse cuando a ello no siguen esfuerzos postalfabetizadores, ni se alimenta el medio con material de lectura y exigencias de escritura vinculados con las necesidades cotidianas de la vida en el medio rural. En el caso de las poblaciones indígenas, la ausencia de producción de material de lectura en lenguas indígenas es ejemplo gráfico de este problema (cfr. Nagel y Rodríguez, 1985).

En lo que se refiere a la educación básica de carácter compensatorio, se han documentado los fracasos cuantitativos y cualitativos en estudios recientes sobre sus resultados (cfr. Messina, 1990). Queda claro que resulta imposible, por esta vía, poner coto al rezago educativo, que en todos nuestros países crece mucho más rápido que los programas compensatorios para adultos pudieran ser capaces de avanzar. Por otra parte, existen problemas de calidad en el diseño del servicio, que han conducido a replicar contenidos y metodologías utilizados entre la población escolar al enfatizar mucho más las habilidades y conocimientos necesarios para proseguir con estudios superiores que los que se vinculan directamente con las posibilidades de alcanzar niveles de calidad de vida superiores. Es evidente en estos casos que hay un problema de formación del personal docente de estos programas dirigidos a adultos, que no han sido capacitados para trabajar educativamente con adultos y tienden a reproducir los esquemas tradicionales prevalecientes en las aulas escolares, que denigran y son desmotivantes para los adultos. Los programas de educación básica compensatoria han podido operar en zonas urbanas, y con un sector poblacional muy bien delimitado, fundamentalmente compuesto por jóvenes y amas de casa que han reconocido la utilidad de contar con un certificado de primaria para enfrentarse con mejores posibilidades a un mercado de trabajo formal. En zonas rurales, sin embargo, estos programas en general han fracasado.

Fluye, de estas experiencias, que se ha cometido un error al confundir la necesidad de los campesinos adultos de aprender con la de certificar un nivel de estudios determinado. Esta segunda exigencia, que procede más del sistema educativo que de los campesinos mismos, se ha convertido en la prioridad a partir de la cual se determinan contenidos, metodologías, ritmos y procedimientos de evaluación.

En cambio, lo que los campesinos requieren es adquirir información, conocimientos, habilidades y actitudes que resulten útiles para su vida cotidiana, en todos los ámbitos. Esta utilidad, por otra parte, ha de ser percibida como tal por ellos de antemano —y entonces se responde a una necesidad expresa—, o bien muy rápidamente como consecuencia del propio proceso educativo. De la misma manera, la educación recibida mediante los programas de educación de adultos dirigidos a este sector poblacional debe proponerse, entre sus objetivos, obtener resultados constatables por los propios adultos en su capacidad de afectar su vida cotidiana en plazos relativamente cortos.

Así, la educación de adultos debe ser relevante y demostrar a los beneficiarios su importancia como una de sus condiciones de éxito.

La educación de adultos debe articularse con procesos de transformación

Cuando hablamos de educación para niños, en general nos preocupamos de las necesidades educativas que hay que satisfacer para que éstos, cuando sean adultos, puedan desenvolverse adecuadamente. El énfasis excesivo en la vida futura de la educación destinada a niños es cuestionable, pero en el caso de los adultos, es evidente que no tiene lugar. Los adultos aprenden para el aquí y ahora.

Ahora bien, para que la educación impartida a adultos pueda realmente servir para el aquí y ahora, es necesario que ésta se articule adecuadamente con las posibilidades reales de transformación de la vida cotidiana. Estas posibilidades son de dos tipos: las que se derivan de procesos intencionados de modificación de la realidad campesina —proyectos productivos, programas de

salud, actividades de las organizaciones campesinas, etc. —, y las que pueden tomar en sus manos los propios adultos —producción de hortalizas, cambios en la dieta familiar, organización de cooperativas de comercialización, creación de un ambiente familiar propicio al aprendizaje de los hijos, cambios en la relación familiar (conyugal, con los hijos), etcétera.

Lo anterior es importante porque las experiencias educativas con adultos en medios campesinos han demostrado que la relación entre lo que se imparte a través de programas educativos y la modificación de la realidad cotidiana, entre los adultos, es lo que verdaderamente produce aprendizaje. En otras palabras, no basta que un adulto acceda a programas educativos, por más buenos que éstos sean. La transformación del medio, como consecuencia o no del proyecto educativo, es condición para que la educación recibida encuentre, por un lado, espacio de aplicación y, por otro, terreno de fecundación. De esta forma, la educación enriquece el proceso de transformación, y éste a su vez produce aprendizaje.

La educación debe reconocer los conocimientos y la experiencia de los adultos

Éste es un principio antiguo de la educación de adultos que ha probado su eficacia en aquellos programas que lo toman en cuenta, y cuyo olvido ha sido causa del fracaso de los que no lo han priorizado. Quizá uno de los ejemplos más claros de esto último es otra actividad importante que el Estado ha llevado a cabo entre campesinos adultos: la extensión agrícola. En general, ésta se ha propuesto asegurar la aplicación de un paquete tecnológico que ha sido determinado, desde fuera de las comunidades, como el más conducente a la mayor productividad o, lo que es peor, a la recuperación del crédito al que la asistencia técnica va vinculado. Se desconoce en este modelo que el campesino tiene conocimientos, prácticas y técnicas productivas propias, que en muchos casos son fruto de la experiencia de varias generaciones. En muchas ocasiones se impone un paquete tecnológico que no se adapta a las condiciones del medio, que no responde a las necesidades de los campesinos, y no produce los resultados esperados para los productores ni para el sistema de extensión. El modelo educativo tradicional de la extensión agrícola no contempla el diálogo con los productores (cfr. Schmelkes, *et al*., 1986: 46-50).

Los programas de educación de adultos, así como sus agentes, han de partir del reconocimiento y de la convicción de que los adultos son seres cultos: cultos por cuanto viven y participan de una cultura que les es propia, porque se expresan dentro de ella y a partir de ella, porque se relacionan socialmente, porque son capaces de transformar la naturaleza, porque producen y generan riqueza, porque crecen y evolucionan, porque acumulan aprendizajes a partir de su experiencia vital. Si es así, no puede concebirse un programa destinado a ellos que no tome como punto de partida estos conocimientos, habilidades, actitudes, experiencias, así como sus expectativas y aspiraciones. Por otra parte, estas características de los adultos no son estáticas, y menos aún cuando su educación se articula con procesos de transformación ambiental y personal. Ésta es una de las razones por las cuales la educación de adultos exige una metodología dialógica, que fomente y estimule una activa participación que permita, cíclicamente, a la vez recuperar las experiencias del adulto y volver a ellas de manera renovada.

La educación de adultos debe ser de calidad

Ésta parecería ser una obviedad. Sin embargo, un análisis de la calidad de muchos de los programas de educación para adultos que se han puesto en marcha en América Latina, y de sus procesos, nos conducen a afirmar, como muchos otros lo han notado, que en efecto se trata de una educación de segunda. Quizás lo que más claramente pone esto de manifiesto es el dato del presupuesto público destinado a ello que, como todos sabemos, es una proporción mínima, rara vez superior al 5%, del presupuesto educativo global. Por otra parte, este rubro del presupuesto educativo se ha reducido de manera más que proporcional en las rebajas al gasto social como consecuencia de las políticas de ajuste. Pero también es cierto que la educación de adultos, las más de las veces, opera sin personal profesional, con materiales educativos escasos, con sistemas de supervisión y apoyo pedagógico muy endebles y con un conjunto de características que claramente indican que la calidad de los programas destinados a ellos deja aún mucho que desear.

Al hablar de calidad de la educación de los adultos, existen algunos principios derivados de la filosofía de la calidad total que parecen aplicables. La premisa fundamental de esta filosofía es la de centrar los procesos en la satisfacción de los beneficiarios, o sea, de los alumnos y de las comunidades en las que se pretende incidir. Otra premisa importante es que para lograr mejores resultados, lo que hay que mejorar son los procesos. Éstos son fundamentalmente relaciones, y en educación las relaciones más importantes son las que se dan entre el educador y el educando y las que llevan a cabo los educandos entre sí.

Un aspecto relacionado con la calidad tiene que ver con lo que se le exige a la actividad educativa en general, y con adultos en particular. Ha existido la tendencia en la historia de la educación de adultos en nuestros países de esperar demasiado de ella. De ésta se hace depender la organización comunitaria y regional, la eficiencia productiva de los proyectos económicos, el mejoramiento de los niveles de ingreso y la calidad de vida. A menudo se juzgan sus resultados a partir de indicadores de impacto sobre este tipo de aspectos, cuando, como ya señalábamos, estos procesos no pueden ser causados por la actividad educativa. De esta forma, es importante definir y acotar el quehacer de la educación de adultos, justamente en torno a lo relacionado con lo que la educación puede hacer: acrecentar el acervo de información relevante y las habilidades para allegarse datos en forma eficiente; contribuir en la construcción de conocimiento relativo a las causas y consecuencias de los fenómenos; desarrollar habilidades, tanto generales —de razonamiento, de expresión oral y escrita, de criticidad, de creatividad, de reflexión y autoevaluación— como específicas, relativas al saber hacer; fomentar la apropiación congruente de valores y actitudes que favorezcan el desarrollo integral de las personas, incluyendo de manera muy importante la capacidad de vivir en comunidad.

La educación de adultos debe vincularse con la educación de los niños en cada comunidad en la que opera

Los adultos campesinos valoran enormemente la escuela. Aprecian la educación de sus hijos mucho más de lo que estiman la educación de ellos mismos. Sin embargo, en términos generales la relación

que se establece entre las escuelas de nuestro sistema educativo y las comunidades rurales e indígenas en donde operan es muy escasa y se reduce a la colaboración, material o en trabajo, de la comunidad y de los padres de familia hacia la escuela.

La educación de los hijos es un excelente tema generador de la actividad educativa con los adultos. La posibilidad de apoyar a sus vástagos desde el hogar y en las actividades comunitarias para lograr un aprendizaje más efectivo en la escuela y reducir los riesgos de la reprobación y de la deserción es algo que a los campesinos adultos interesa.

Esto, sin embargo, no puede hacerse si la educación de adultos se concibe como un sistema separado e independiente de la escuela en la comunidad, lo cual suele suceder incluso cuando el maestro de los niños y el educador de los adultos es la misma persona.

En este sentido, muchas de nuestras formas de categorizar la educación, que han determinado nuestra forma de conceptualizarla, merecen ser reconsideradas. Las dicotomías entre educación formal y no formal, escolar y extraescolar, pierden sentido ante los nuevos retos de la educación en el medio rural, y en el pasado han obstruido el posible dinamismo de una visión educativa más integral con el foco puesto sobre la comunidad y su desarrollo, junto al de cada uno de sus integrantes, independientemente de su edad.

Retos actuales de la educación de adultos

La declaración de Educación para Todos, firmada por todos nuestros países en Jomtien, en marzo de 1990, representa un llamado a redoblar esfuerzos para asegurar la satisfacción de las necesidades de aprendizaje básico a toda la población del planeta. Esta declaración es importante por varias razones. En primer lugar, compromete a nuestros países a fijarse metas mucho más ambiciosas que en el pasado en términos de cobertura y resultados de la educación básica. En segundo lugar, al poner énfasis en el aprendizaje efectivo como eje fundamental de las políticas que buscan universalizar la educación básica, coloca a la calidad de los procesos educativos en el centro de las acciones. En tercer lugar, al hablar de todos, incluye tanto a la población infantil en edad preescolar y escolar como a la población adulta, reconociendo la importancia de los efectos intra e intergeneracionales de la educación básica, lo que a su vez significa un llamado a fortalecer los esfuerzos de educación de adultos. En cuarto lugar, la declaración propugna la necesidad de una "visión ampliada" de la educación básica, lo que significa que la ubica como una responsabilidad de la sociedad junto con los gobiernos y representa un llamado tanto a la diversificación de los agentes y las agencias educativas (y a los medios para multiplicar la oferta educativa) como a la articulación entre ellos.

La declaración deja la definición concreta de las necesidades básicas de aprendizaje a cada país y a cada región particular. No es tarea sencilla definir necesidades básicas de aprendizaje de ningún grupo, menos aún cuando se trata de un sector tan diverso y heterogéneo, y con necesidades tan variadas y urgentes como las de los campesinos e indígenas de nuestros países. Por eso, no vamos a pretender abordar una tarea de estas dimensiones. Sin embargo, sí daremos algunos lineamientos

del tipo de retos que la educación de adultos ha de enfrentar de forma tal que pueda contribuir mejor al desarrollo de los grupos rurales en nuestros países, a la luz de los contextos nacionales e internacionales de enorme dinamismo, transformación e incertidumbre.

Inserción productiva en la sociedad

El reto mayor respecto al desarrollo de la realidad campesina e indígena se encuentra sin duda en la capacidad de que este sector se inserte productivamente en la sociedad más amplia. Para la educación de adultos, este reto se traduce en la capacidad para ofrecer los elementos de información, conocimientos, habilidades, actitudes y valores que les permitan producir y distribuir bienes y servicios requeridos por la sociedad más amplia.

He aquí una cuestión central. Es muy difícil suponer posible el desarrollo integral de comunidades rurales e indígenas bajo las circunstancias actuales, y en la medida en que no exista una base infraestructural sólida —de producción de riqueza— que lo sustente. Sin embargo, en torno a esto no existen planteamientos de política ni existe claridad respecto al futuro económico de grupos y organizaciones campesinas. Parece haber una tendencia a adoptar el modelo neoliberal, con sus características de competitividad internacional y globalización económica, de manera un tanto ciega, o bien dogmáticamente optimista. En este contexto, del campo se espera muy poco. Parecería suponerse que la parte campesina dejará de producir. Sus habitantes, si pertenecen a regiones real o potencialmente productivas, pasarán a formar parte del proletariado de empresas agrícolas medianas o grandes, o a proporcionar los servicios externos que estas empresas requieran. Si, en cambio, pertenecen a regiones áridas, montañosas o improductivas —como es el caso de la mayor parte de la población campesina y de prácticamente la totalidad de la población indígena campesina— éstos deberán abandonar las zonas rurales y aprovechar las oportunidades que la dinamización de la economía globalizada traerá consigo. Los dos planteamientos parecen excesivamente optimistas, al menos para el mediano plazo. Desde ninguna perspectiva es posible prever que las economías latinoamericanas logren dinamizarse a grado tal que sean capaces, además de absorber el creciente desempleo y al sector informal urbano, de generar empleo para el contingente sobrante de regiones campesinas. Incluso para México, ante la firma del Tratado de Libre Comercio de América del Norte, las perspectivas respecto al empleo, para los próximos 8 años, son todas ellas en sentido contrario: éste se reducirá (cfr. Calva, 1991: 30). La experiencia chilena, que en los últimos años ha mostrado un crecimiento considerable, no es tan halagadora respecto a las consecuencias sobre el empleo. Por otra parte, como ya hemos dicho, no parece que esta visión no "campesinista", represente una alternativa viable para los países latinoamericanos.

Si así fuera, la educación en general, y la educación de adultos en particular, tendría que plantearse, prácticamente, la reconversión de la fuerza de trabajo. Habría que dotar a los campesinos de los conocimientos, habilidades, actitudes y valores para transitar de la administración de su parcela, a poder ingresar al trabajo asalariado o al mundo del "contratismo", en condiciones competitivas con otros sectores poblacionales. Habría que acercarlos a la cultura urbana e industrial rápidamente, al mismo tiempo que proporcionarles un conjunto de habilidades específicas cuyo contenido

resulta, por el momento, en gran parte desconocido. Y habría que correr el riesgo de provocar con ello desarraigo, pobreza y frustración.

No parece que sea ésta la manera indicada de enfrentar el futuro del mundo campesino e indígena en nuestros países. Aunque nos encontramos desprovistos de pensamiento económico alternativo respecto a esta corriente dominante, existen tanto experiencias como perspectivas prometedoras respecto de los nichos económicos que los campesinos, podrían ocupar. Algunas de éstas son las siguientes:

- La producción primaria y el desarrollo autosostenible. Un investigador mexicano señala que, de los diez procesos que conforman la "crisis ecológica del planeta", ocho de ellos tienen como causa, directa o indirecta, la aplicación de modelos productivos (agrícolas, ganaderos, forestales y pesqueros) ecológicamente destructivos: deforestación, erosión de suelos, contaminación de cuerpos de agua continentales, contaminación de costas y mares, deterioro de recursos de agua, desertificación, pérdida de la diversidad biológica y genética, y calentamiento global (cfr. Toledo, 1992: 34). Sin embargo, en términos generales, la producción campesina es respetuosa del equilibrio ecológico. Las excepciones a lo anterior se dan cuando la presión demográfica sobre la tierra es excesiva, o en aquellos casos en los que el uso que se da a la tierra no corresponde a su vocación. Pensando en términos tanto de globalización como nacionalistas, la producción de bienes primarios ecológicamente sanos parece tener un enorme futuro. En la comunidad económica europea, por ejemplo, es necesario ya certificar los productos primarios como "ecológicamente sanos" para permitir su entrada al mercado. Los productos cultivados y procesados orgánicamente, como el café, son altamente valorados en estos mercados y obtienen precios especialmente atractivos. Desde esta perspectiva parecería existir, en el terreno de la producción ecológicamente consciente, un enorme campo de desarrollo de la economía campesina (cfr. Torres Torres, 1992: 28).
- La agroindustrialización de los productos primarios. Las posibilidades de agregar valor al producto agrícola a través de pequeñas microempresas que utilicen tecnologías apropiadas y que no sustituyan la producción agrícola campesina, sino que la complementen, han mostrado, en diversas experiencias, resultados exitosos. En general, son las grandes empresas agroindustriales, ubicadas en los polos de desarrollo o en grandes zonas industriales, las que concentran los productos agrícolas para procesarlos. Esto determina que el mercado fundamental para este tipo de productos procesados sean las zonas urbanas y el mercado internacional. Sin duda, para productos agrícolas procesados existe un importante mercado interno, incluso rural o de pequeñas y medianas ciudades, que puede tener grandes posibilidades de crecimiento.
- El apoyo en servicios de provisión de insumos y distribución del producto a través de microempresas campesinas. Nuevamente en la línea de la diversificación de la actividad económica campesina, y de la estrategia de agregar valor y retener el excedente que, en la mayoría de los casos, es apropiado por un sector terciario agrario fuertemente concentra-

dor, puede imaginarse la presencia de empresas, de vocación terciaria pero de beneficio campesino, que integren horizontalmente la cadena de compra de insumos-producción primaria-procesamiento-distribución.

- El desarrollo decidido de la actividad artesanal tradicional campesina e indígena. Los productos artesanales de muchas comunidades campesinas y, sobre todo, indígenas en nuestros países tienen una doble ventaja desde el punto de vista de su capacidad de desarrollo. Por un lado, son piezas de enorme valor artístico y por lo mismo altamente apreciadas en el mundo entero. El mercado internacional para las artesanías latinoamericanas ha quedado en evidencia en la enorme aceptación mundial reciente de los textiles procedentes de los artesanos guatemaltecos. Por otro lado, en general los productos artesanales son piezas de uso común con un mercado interno potencialmente amplio: muebles, textiles, alfarería, son todos ellos productos de uso generalizado que, con una estrategia publicitaria adecuada, pueden encontrar mercados nacionales, inclusive populares, crecientes.
- El retiro del Estado del manejo directo de ciertos servicios que anteriormente proporcionaba, con las transferencias correspondientes por parte del gasto federal o provincial, puede ser aprovechado por grupos y empresas campesinas, en algunos casos asociadas a empresas mayores especializadas. Así por ejemplo, proyectos de introducción de agua potable, de construcción de carreteras vecinales, de mantenimiento de regiones de riego, de atención a la población preescolar —abundan las experiencias exitosas en América Latina de educación preescolar proporcionada por madres capacitadas de las mismas comunidades campesinas—, de manejo de tiendas de abasto popular, etc., pueden ser total o parcialmente asumidas por los campesinos, sus grupos y organizaciones.
- Un último ejemplo, sin pretender hacer esta lista exhaustiva, se encuentra en la explotación posible del turismo popular por parte de las comunidades campesinas. En muchos de nuestros países hemos visto internacionalizarse a tal grado las zonas turísticas que éstas se han vuelto prohibitivas para el turismo nacional general. Y sin embargo, las clases populares de nuestros países, notablemente de las zonas urbanas, tienen requerimientos de recreación turística que han encontrado poca satisfacción. La diversidad y belleza natural de muchas de nuestras zonas campesinas e indígenas hace de ellas regiones potencialmente turísticas, que podrían ser administradas, en pequeño —casas de huéspedes, espacios de *camping*, restaurantes y fondas— por muchas comunidades campesinas e indígenas.

Es evidente que a la educación de adultos no le corresponde impulsar y promover este tipo de proyectos. Sin embargo, una vez que éstos existan, o ahí donde se presenten las condiciones para que el desarrollo de procesos de esta naturaleza sea posible por la acción de instancias estatales, organismos no gubernamentales u organizaciones de base, la educación de adultos debe hacerse presente para ofrecer a sus actores los elementos necesarios de información, conocimientos, habilidades y actitudes que estos procesos requieren.

Como señala Nagel (1992: 8-11), la educación de adultos ha de enfrentar estas necesidades desde tres áreas estratégicas. La primera es la tecnológica. Es evidente que los niveles y tipos de

tecnología requeridos en el caso de las comunidades campesinas son distintos de los que requiere la gran empresa agrícola: las limitaciones que se derivan de la escasez de tierra y capital plantean retos específicos al desarrollo tecnológico que implican investigación, experimentación, validación, difusión y capacitación en el manejo y adaptación de tecnologías adecuadas a estas condiciones productivas. Pero existen ya, en América Latina, experiencias interesantes de tecnologías adecuadas que merecerían mayor divulgación. La segunda área estratégica es la de gestión, que se refiere al desarrollo de la capacidad de manejar procesos, maximizar recursos, administrar eficientemente, tomar decisiones adecuadas y saber implementarlas. Cobra especial relevancia, dentro de esta área, el manejo de los mecanismos de comercialización y de enfrentamiento a mercados cada vez más competitivos. Por último, como área estratégica aparece la dimensión de la información. El acceso oportuno a fuentes de documentación, el desarrollo de capacidades de autoinformación, la generación de mecanismos para la obtención de información a niveles local y regional, merecen especial prioridad de parte de los educadores de adultos.

De esta forma, el reto de la educación de adultos es el de convertirse en un instrumento oportuno, eficiente y de calidad, para dotar a los actores de procesos económicos campesinos de inserción productiva en la sociedad y de las condiciones necesarias para el mejor logro de los objetivos propuestos.

Mejoramiento de la calidad de vida

Hemos hecho referencia a la situación de pobreza creciente y extrema en los medios campesinos e indígenas de nuestros países. Esta situación se define por la no satisfacción de las necesidades básicas del ser humano, que a su vez representan derechos humanos fundamentales (cfr. Schmelkes, 1991). Se manifiesta en hambre y desnutrición, en condiciones precarias de salud, elevados índices de mortalidad infantil y morbilidad general; en condiciones precarias de vivienda, en falta de acceso al agua potable, en analfabetismo o escasa escolaridad de la población adulta y en falta de acceso, fracaso escolar o deserción temprana de la población en edad escolar, y lamentablemente, en muchas ocasiones, la activa violación de sus derechos humanos fundamentales.

La solución radical al problema de la pobreza parcial o extrema, nuevamente, queda fuera de las posibilidades de la educación de adultos. Depende en última instancia del desarrollo de procesos de generación y distribución de riqueza diferentes.

No obstante, la educación de adultos sí puede potenciar las posibilidades de los adultos campesinos e indígenas de aprovechar de forma óptima los recursos y oportunidades disponibles en el medio y de las instancias oficiales y no oficiales que ofrecen servicios de esta naturaleza. Así, otro de los retos de la educación de adultos es el de acrecentar la información —incluyendo de manera muy importante la relativa a los derechos humanos—, los conocimientos y las habilidades de los adultos campesinos e indígenas encaminados a la autosatisfacción de las necesidades básicas, al óptimo aprovechamiento de los recursos y servicios disponibles, a la capacidad mayor de articular demandas y plantear exigencias y propuestas a instituciones e instancias de representación tendientes a satisfacer estas necesidades básicas. De la misma manera, habrá que favorecer el fortalecimiento y

la formación de valores y actitudes congruentes con una vida comunitaria que activamente vigile la satisfacción de las necesidades fundamentales y de los derechos humanos universales. Esto significa que la educación de adultos ha de avanzar en su capacidad de formar a ellos y a las comunidades para una adecuada satisfacción de las necesidades de nutrición, salud, vivienda, educación básica y respeto a los derechos humanos universales.

La crianza y la educación de los hijos

Como anotábamos más arriba, uno de los resultados constatados de la educación de adultos es la capacidad de incidir favorablemente en la crianza y educación de sus hijos. Los resultados intergeneracionales de la educación —sus efectos sobre la crianza de niños sanos, inteligentes y emocionalmente íntegros—, plantean a la educación de adultos el claro reto de potenciar estos efectos sobre la siguiente generación, lo que significa esperar de la educación de adultos no sólo resultados inmediatos, sino derivados trascendentes y duraderos a futuro.

Si, también en cuestiones de crianza y educación de los hijos existen constreñimientos estructurales que limitan los posibles efectos esperables del trabajo educativo con adultos, quizás es éste uno de los aspectos de mayor autonomía de la actividad educativa en sí misma, debido a que existe un amplio espacio de modificación de las realidades familiares y sociales que dependen menos de condicionamientos contextuales y mucho más de aspectos relacionales.

Ya comentábamos el hecho de que actividades educativas de esta naturaleza despiertan un enorme entusiasmo de los adultos, especialmente de las mujeres. Además de su importancia y de los resultados constatables, el tema niñez es un excelente aspecto generador del trabajo educativo con adultos, y como tal capaz de ser aprovechado como "tema bisagra" para la introducción de temáticas y contenidos de naturaleza afín.

La información, los conocimientos, las habilidades y las actitudes relacionadas con los cuidados prenatales; con las características y requerimientos de crecimiento y desarrollo de los niños en sus diversas edades; con la necesidad y las posibilidades de asegurar su adecuada alimentación, salud y desarrollo psicoafectivo; con las formas de vigilar su crecimiento y desarrollo; con la importancia de las relaciones afectivas en el seno de la familia respecto al niño; son todos temas respecto a los cuales los adultos saben mucho y, en torno a ellos, la confrontación con el conocimiento universal acumulado resulta especialmente rica. Las posibilidades de los adultos de poner en práctica muchos de los elementos discutidos en torno a este tema son inmediatas, de manera que su práctica se convierte en un insumo educativo enriquecido que genera contenidos para el diálogo y permite avanzar en espiral, siempre volviendo a la práctica.

El otro tema vinculado con este reto de la educación de adultos es la relación entre la familia, la comunidad y la escuela básica. Información sobre los propósitos y resultados esperados de la escolaridad, así como sobre los derechos y obligaciones que los padres de familia y las comunidades tienen respecto a la escuela, conocimientos acerca de lo que los niños aprenden en la escuela —y se convierte en una excelente ocasión para ofrecer conocimientos básicos a los adultos— y sobre los apoyos que éstos requieren, desde su hogar, para asegurar una exitosa trayectoria escolar; rescate y

fortalecimiento de las actitudes y valores —ya de por sí favorables a la educación de los hijos— que permitan trascender la pasividad y llegar a niveles de colaboración y propuesta frente al funcionamiento escolar, son todos aspectos de enorme importancia para favorecer y potenciar los resultados intergeneracionales de la educación de los adultos. La vinculación de las actividades de educación de adultos con los responsables de la escuela de las localidades facilita, en este caso, la puesta en práctica de los resultados de las discusiones y permite acelerar los procesos buscados.

El fortalecimiento de la identidad personal y cultural

Es éste un reto, no exclusivo, pero sí propio de la educación de adultos. Un sujeto que no se valora a sí mismo no es un sujeto educativo. Y esta premisa es válida tanto a nivel individual como comunitario y cultural. Por otra parte, un sujeto que no se valora a sí mismo también difícilmente podrá enfrentar retos de transformación de la realidad como los que hasta ahora hemos mencionado. La adquisición de una identidad personal y cultural fuerte y dinámica es quizás uno de los objetivos esenciales de todo programa de educación de adultos; a la vez punto de partida y de llegada de los procesos que impulsa.

Enfrentarlo es fundamental en toda circunstancia, pero especialmente en el caso de los campesinos y los indígenas. Éstos han sido sometidos a una realidad social y cultural que los ha menospreciado y discriminado. En muchas ocasiones, el menosprecio se ha internalizado, y el sentimiento de inferioridad resultante bloquea los intentos de modificación de estas relaciones. Especial mención merecen en este sentido las mujeres campesinas e indígenas, que en muchas ocasiones se consideran inferiores a los hombres y aceptan acríticamente su condición de subordinación.

En un proceso de fortalecimiento de la identidad, varias son las cosas que conviene mencionar. Una de las más importantes es la definición del yo —personal y colectivo— como propio y diferente del de los demás, y con el derecho de serlo. El yo se define definiendo la alteridad. Otra, sustancial, es la comprensión de lo social: los individuos y culturas distintas conforman un todo —familia, comunidad, sociedad— que precisamente puede funcionar gracias a las diferencias entre los individuos y las culturas que la componen. La tercera es la que vincula este reto con las actividades tendientes a enfrentar los otros que hemos mencionado: la demostración personal y social de la capacidad personal y colectiva de aprender, de crecer personalmente, de modificar la realidad. Y una cuarta, de enorme importancia pero poco manejada en las experiencias de educación de adultos, es el ofrecimiento de oportunidades frecuentes de autoexpresión, y expresión por otros, de este valor. Esta última tiene la enorme virtud de retroalimentar y darle contenidos renovados a la identidad. En el caso de la identidad cultural, en la medida en que la cultura encuentre espacios diversificados y frecuentes de expresarse —y aquí el fomento de la literatura y de la expresión artística juega un papel muy relevante— fortalece su identidad. Pero ello mismo es válido para las personas.

La organización y la participación social y política: la construcción de la democracia

Es difícil esperar que la problemática campesina e indígena sea tomada social y políticamente en cuenta más de lo que está siendo hasta la fecha si no se fortalecen las organizaciones campesinas e indígenas y si no se impulsa su mayor participación social, cívica y política. El objetivo de formar para la democracia, de favorecer la creación de una ciudadanía activa, participativa, propositiva y responsable, es quizás uno de los objetivos más importantes de la actividad educativa en general,[2] y muy especialmente de la actividad educativa con adultos.

Ahora bien, las organizaciones con capacidad de hacer oír su voz ante la estructura política, las instancias de representación y la sociedad más amplia son organizaciones con un objetivo común que procede de una experiencia en marcha de trabajo conjunto o de la propuesta de llevarlo a cabo. Por tanto, son los procesos de transformación de la realidad económica y social en los medios indígenas y campesinos los orígenes idóneos del fortalecimiento organizativo y participativo. Hacerlo, sin embargo, es claramente una tarea, y un reto específico, de la educación de adultos.

Aprender a vivir en organización y aprender a participar supone la existencia de espacios organizativos que permitan poner en práctica estos principios. La temática es compleja, porque supone abordar un conjunto de conocimientos, actitudes y valores. La experiencia acumulada en torno a los éxitos y fracasos de las organizaciones campesinas e indígenas en nuestros países es una fuente extraordinaria de insumos para la definición de los aspectos a enfrentar. Por ejemplo, parece muy importante abordar la educación para la toma de decisiones responsables. La manera como se usa y se escucha la voz, y la forma como se ejerce el voto, definen de manera muy importante la calidad de un ejercicio democrático. Del mismo modo, la necesidad de contextualizar las decisiones, de obtener la información pertinente y asegurar su debida socialización y comprensión, así como la conveniencia de analizar de antemano las consecuencias previsibles de cada una de las opciones, es una habilidad que, vuelta hábito en la vida democrática, asegura también su calidad. La formación en el ejercicio del espíritu crítico, del cuestionamiento a fondo de los problemas y de los planteamientos de solución, permite prevenir los efectos devastantes del chisme y del rumor, así como de los intentos, muchas veces vinculados a lo anterior, de división y manipulación.

Otra causa importante de los problemas de las organizaciones campesinas es la separación de los dirigentes respecto de sus bases. Esto ocurre muy a menudo debido a la concentración de actividades directivas y administrativas en aquellos miembros de la organización que tienen niveles superiores de escolaridad o de experiencia específica. Sus saberes van construyendo un ámbito de autonomía que obstaculiza la posibilidad de rendir cuentas a los miembros de la organización. A la postre, cuando esta situación se prolonga o exacerba, los dirigentes de las organizaciones adquieren características hasta cierto punto de caciques, pues llegan a concentrar el control de la organización. Hay que evitar que estas situaciones se presenten, ya que ello le resta a la entidad campesina e in-

[2] El reciente planteamiento elaborado en forma conjunta por la CEPAL y la UNESCO ubica a la actividad educativa en el centro de la propuesta económica para América Latina, precisamente por su capacidad de ofrecer los conocimientos necesarios para una mayor competitividad en un mercado globalizado y de formar una ciudadanía responsable y democrática como forma de asegurar la construcción de la equidad en nuestras sociedades (cfr. CEPAL, UNESCO, 1991).

dígena su razón de ser. Convertir a la organización en un espacio educativo, donde con ocasión de tomar decisiones, asignar responsabilidades y rendir cuentas, se proporcionen los conocimientos y habilidades necesarios para ir construyendo una participación más generalizada y efectiva, es quizás lo que mejor permite prevenir estos problemas y fortalecer la organización.

Lo anterior tiene que ir unido a un proceso de aprendizaje en el tránsito a la negociación, concertación, alianza y vinculación de segundo y tercer niveles. El proceso participativo de indígenas y campesinos necesariamente tendrá frecuentes necesidades de trascender lo local. El papel de la educación de adultos en el establecimiento de condiciones para un mejor intercambio con el mundo exterior, parece también central.

El dominio de los códigos de la sociedad más amplia

No es posible plantear la integración creativa y activa, a partir de su propia identidad, de las comunidades indígenas y campesinas a la sociedad nacional, si éstas no dominan los códigos que imperan en la sociedad más amplia. Dominar estos códigos, evidentemente, no significa abandonar los propios, sino contar con los instrumentos que permitan interactuar con ella en situaciones cada vez más equitativas de intercambio.

La alfabetización es, sin duda, uno de los más importantes. Difícilmente se puede participar activamente en cualquiera de las sociedades de los países latinoamericanos hoy en día sin dominar la lengua escrita.

Sin embargo, las experiencias de alfabetización en comunidades campesinas e indígenas, en la experiencia latinoamericana, no han sido muy exitosas. Con la excepción quizás de los jóvenes rurales, los adultos campesinos e indígenas en general no perciben la necesidad de la alfabetización, y por lo mismo, cuando se incorporan a procesos alfabetizadores, no mantienen la motivación el tiempo necesario como para alfabetizarse.

Es pertinente modificar la estrategia alfabetizadora (cfr. Salgado, J., 1984), de manera que la enseñanza de la lectoescritura se vincule al avance de otros procesos —productivos, organizativos, de relación con la escuela básica— y se inserte en el momento en que la alfabetización se convierte en un elemento necesario para su ulterior desarrollo. Algo similar puede decirse respecto a la enseñanza del cálculo básico, si bien para éste, en general, la motivación de campesinos e indígenas es mayor, ya que su necesidad, y las ventajas de su dominio, son más cotidianas y por lo mismo más claramente percibidas.

Ahora bien, en el caso de las comunidades indígenas, otro código de dominio indispensable es el castellano. Esto, obviamente, no debe implicar la supresión del uso de la lengua propia. Por el contrario, enfrentar el reto del fortalecimiento cultural implica también el fortalecimiento y enriquecimiento de las lenguas indígenas. Pero para los indígenas el no dominio del castellano ha sido causa de su discriminación y exclusión de los procesos de participación social y política. Si bien es necesario que en nuestros países se amplíe la cobertura de la educación bilingüe intercultural, en el caso de la educación de adultos es conveniente, al igual que para la alfabetización, que la castellanización vincule los procesos de intercambio creciente con instancias de la sociedad más amplia y, a propósito de ellos, se fortalezca y refuerce.

Hay otro aspecto en que importa adquirir un dominio de los códigos dominantes, aunque en un sentido distinto al de los anteriores. Éste se refiere a los medios masivos de comunicación. Es cierto que sería importante que los campesinos y los indígenas aprendieran a manejar los medios, de forma tal que se diversificaran los espacios de expresión de sus propuestas y de su cultura. Pero, más importante aún es que adquieran una capacidad crítica frente a los mensajes que continuamente reciben por la radio y la televisión, y que, en forma inconsciente, van asimilando (cfr. Nagel, 1992). Esta actividad educativa que se ha venido llamando "educación para la recepción", es la que puede contrarrestar los efectos que operan en sentido contrario a los esfuerzos de la educación en general, y de la educación de adultos en particular, de vitalización y fortalecimiento cultural.

Otros retos de la educación de adultos

Nos hemos referido, en el apartado anterior, a los desafíos para enfrentar las necesidades básicas de aprendizaje de los adultos campesinos e indígenas ante la realidad contextual de nuestros países en la actualidad. Éstos son retos tanto de concepción como de contenidos y metodologías de los procesos educativos con adultos de comunidades de esta naturaleza.

Hay, sin embargo, otro conjunto de retos que se derivan de los recursos financieros, materiales y humanos de los que se dispone para llevar a cabo actividades de educación de adultos.

En términos generales, dentro de nuestros sistemas educativos, la enseñanza destinada a adultos es quizás el rubro que de menor presupuesto dispone. Aquella dirigida a indígenas y campesinos, a su vez, dispone de recursos, en proporción, inferiores a la magnitud de la tarea entre estos sectores. A lo anterior es necesario añadir el dato de que, durante la década anterior (los años ochenta —N. del E.), y como resultado de la reducción del gasto social, la educación de adultos sufrió recortes, en proporción, mucho mayores que los de otras esferas del presupuesto educativo.

La escasez de recursos para la educación de adultos se manifiesta en la pobreza de sus instalaciones, de sus materiales didácticos, de sus estructuras de operación. Pero sin duda el recurso más importante es el humano. Y respecto a éste, la educación de adultos adolece de un problema crónico. En nuestros países no existen profesionales de la educación de adultos, y si bien comienzan a aparecer programas de formación de educadores de adultos, sus egresados son aún muy pocos y encuentran escasa cabida en los aparatos estatales. En general, la educación de adultos se ha venido desarrollando con personal voluntario o cuasi-voluntario; si bien se ha echado mano de maestros formados para enseñar a los niños en edad escolar, las más de las veces la educación de adultos ha sido encargada a personas de las más diversas extracciones ocupacionales, a quienes se les ofrece, en el mejor de los casos, una muy breve capacitación en el manejo del programa específico en cuestión.

Los retos a los que dedicamos la tercera parte de este capítulo, sin embargo, plantean exigencias sobre el personal dedicado a actividades de educación de adultos que evidentemente rebasan las posibilidades de la mayor parte de quienes hasta ahora se han hecho cargo de estos procesos. De esta forma, el mayor desafío, que es un reto que hay que enfrentar con una perspectiva de largo plazo, es la necesidad de ir profesionalizando la actividad educativa con adultos.

Lo anterior no sólo implica destinar recursos mucho mayores que los que hasta ahora se han otorgado a las actividades de educación de adultos, sino modificar sustancialmente la concepción que hasta la fecha ha prevalecido en nuestros gobiernos tanto respecto de su importancia como de su forma de funcionamiento.

Pero la problemática de las comunidades campesinas e indígenas no puede esperar a que este proceso de reconceptualización, multiplicación de recursos y profesionalización de la educación de adultos pueda irse dando. Esta problemática debe ser atendida en forma urgente, desde la perspectiva multidisciplinaria a la que nos hemos referido, si lo que se persigue es en efecto erradicar las condiciones que reproducen la pobreza de este importante sector de nuestras sociedades.

Por ello, el diseño de estrategias diversificadas, innovadoras e imaginativas que involucren a agentes cada vez más numerosos tanto de las dependencias oficiales como de la sociedad civil involucrados en la problemática campesina e indígena resulta pertinente. La función educadora de adultos de agentes de salud, de extensionistas agrícolas, de maestros de educación básica, de promotores de proyectos productivos y de microempresas, es algo que amerita ser profundamente difundido y que será, quizás, no tan difícilmente asimilado (cfr. Levinger, 1993: 10). Las organizaciones no gubernamentales que trabajan en el campo, especialmente aquellas cuyo ámbito de acción no es el educativo, fácilmente pueden incorporarlo. Las propias empresas que, en algunas regiones del agro latinoamericano, se instalan en regiones con características campesinas deben ser obligadas a incorporar actividades educativas para adultos de las comunidades con las que tienen relación. Las iglesias, cuya función educativa es clara, han de ir incorporando una visión ampliada de la acción educativa necesaria en estas comunidades. Las universidades y los centros de educación superior pueden jugar en el campo en general, y en la educación de adultos en particular, un rol mucho más importante de lo hecho en el pasado.

Pero quizás la función más importante le corresponde a las organizaciones campesinas e indígenas, pues son ellas las que, además de poder actuar como agentes educadores de adultos, son capaces de darle articulación e integralidad a las propuestas educativas, y de involucrar, regional y localmente, a los diversos agentes que hemos mencionado.

Bibliografía

Álvarez, Benjamín y Natalia Iriarte (1991). *Familia y aprendizaje. Lecciones de la investigación reciente*. Ottawa: IDRC.

Banco Mundial (1992). "Servicios sociales para los pobres", en *Comercio Exterior*, vol. 42, núm. 5 (mayo).

Calva, José Luis (1991). "El eventual Tratado de Libre Comercio y sus posibles impactos en el campo mexicano", en *Problemas del Desarrollo*, vol. XXII, núm. 87 (octubre-diciembre).

CEPAL, UNESCO (1992). *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*, Santiago: CEPAL, UNESCO.

Jamison, F. y P. Mook (1981). *Farmer Education and Farm Efficiency in Nepal: The Role of Schooling, Extension Services and Cognitive Skills*. Washington: The World Bank.

Levinger, Beryl (1993). "Achieving Universal Literacy: Factors that Make a Difference". Nueva York: UNDP (mimeo).

Lockhead, M., *et al*. (1980). *Farmer Education and Farm Efficiency: A Survey*. Washington: The World Bank.

Messina, Graciela (1990). *Investigación regional sobre la educación básica de adultos. Informe final comparado*. Santiago: UNESCO-OREALC (mimeo).

Myers, Robert (1992). *The Twelve Who Survive*. Londres: Routledge, UNESCO.

Nagel, J. y E. Rodríguez (1985). "Estrategias de alfabetización en América Latina y el Caribe", en P. Latapí y A. Castillo (comps.), *Lecturas sobre educación de adultos en América Latina*, Pátzcuaro: CREFAL, UNESCO-OREALC.

Nagel, José R. (1992). *Educación de adultos, agricultura y desarrollo rural: los nuevos desafíos*. San José: IICA (mimeo).

Proyecto Regional para la Superación de la Pobreza en América Latina, Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (1992). "Una estrategia para la superación de la pobreza en América Latina", en *Comercio Exterior*, vol. 42, núm. 5 (mayo).

Salgado, Julio (1984). *Repensando nuestro quehacer alfabetizador*. San José: OEA (mimeo).

Schmelkes, Sylvia, A. Rentería y F. Rojo (1986). "Productividad y aprendizaje en el medio rural: un estudio en cuatro regiones maiceras de México", en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. XVI, núm. 2 (segundo trimestre).

Schmelkes, Sylvia (1991). "Necesidades básicas de aprendizaje de los adultos en América Latina". México (mimeo).

Schultz, T. W. "The Value of the Ability to Deal With Disequilibria", en *Economic Literature*, vol. 12, núm. 3 (septiembre).

Soler Roca, Miguel (1991). *Acerca de la educación rural*. Santiago: UNESCO-OREALC.

Toledo, Víctor M. (1992). "Toda la utopía: el nuevo movimiento ecológico de indígenas (y campesinos) de México", en Moguel, Botey y Hernández (coords.), *Autonomía, nuevos sujetos sociales en el desarrollo rural*. México: Siglo XXI, CEHAM.

Torres Torres, Felipe (1992). “El ala rota del tecnoejido”, en *Problemas del Desarrollo*, vol. XXIII, núm. 89 (abril-junio).

UNESCO, UNICEF, PNUD, Banco Mundial (1990). *Declaración Mundial sobre Educación para Todos. Satisfacción de las necesidades de aprendizaje básico.* Jomtien: UNESCO, UNICEF, PNUD, Banco Mundial.

Necesidades básicas de aprendizaje de los adultos en América Latina*

Cada persona —niño, joven o adulto— deberá poder contar con posibilidades educativas para satisfacer sus necesidades de aprendizaje básico. Estas necesidades abarcan tanto las herramientas esenciales para el aprendizaje (como la lectura y la escritura, la expresión oral, el cálculo, la solución de problemas) como los contenidos mismos de aprendizaje básico (conocimientos teóricos y prácticos, valores y actitudes) necesarios para que los seres humanos puedan sobrevivir, desarrollar plenamente sus capacidades, vivir y trabajar con dignidad, participar plenamente en el desarrollo, mejorar la calidad de vida, tomar decisiones fundamentadas y continuar aprendiendo. La amplitud de las necesidades de aprendizaje básico y la manera de satisfacerlas varían según cada país y cultura y cambian inevitablemente en el transcurso del tiempo.

Artículo 1° de la *Declaración Mundial sobre Educación para Todos,* Jomtien, Tailandia, 1990.

La preocupación que la UNESCO ha tenido durante largo tiempo por la universalización de la educación básica, compartida por muchos países cuyo esfuerzo por expandir este nivel educativo durante las últimas cuatro décadas ha sido notable, ahora es retomada como prioridad por un conjunto de organismos internacionales. La propia UNESCO, UNICEF, el PNUD y el Banco Mundial, después de una cuidadosa preparación, convocan a la Conferencia Mundial de Educación para Todos, que se celebra en Jomtien, Tailandia, en marzo de 1990, en la que participan tanto gobiernos como organismos internacionales y organizaciones no gubernamentales que trabajan en el campo de la educación básica

La situación de la educación básica para adultos siempre se ha presentado como un problema de difícil solución, especialmente en los países en desarrollo. La ardua batalla contra la no escolarización de la población en edad de cursar la educación básica formal, así como la aún más difícil lucha contra la deserción escolar entre poblaciones de escasos recursos, conduce a que exista

* Este trabajo se publicó en el volumen *La educación de adultos en América Latina ante el próximo siglo,* UNESCO, UNICEF, Santiago de Chile, 1994, pp. 125-176. En las páginas subsiguientes del volumen, 177-187, se incluye un "Comentario" sobre este ensayo de S. Schmelkes, del sociólogo brasileño Hugo Lovisolo, investigador de la Fundación Getulio Vargas. Lovisolo centra su discusión en el concepto de necesidad que está en la base del estudio, al cual considera "economicista" y "naturalista", y propone basar la acción educativa con adultos en una visión más "culturalista" fundada en el concepto de "esperanza".

en los países en desarrollo, y específicamente en América Latina, un número creciente de personas mayores de 15 años que no han tenido acceso a la educación primaria o que no han concluido el ciclo básico de la educación formal.

Por otra parte, la educación básica de adultos no ha recibido tanta atención por parte de los gobiernos de estos países como lo ha hecho la educación formal para niños. Esto se debe en parte a las enormes dificultades que entraña diseñar programas de educación básica de adultos que resulten relevantes para sus necesidades fundamentales.

La Conferencia Mundial de Educación para Todos es clara en señalar muchos de estos problemas, así como en incluir a los adultos como destinatarios también de los esfuerzos por universalizar la educación básica. El énfasis de la Conferencia Mundial de Educación para Todos está en la concepción de la educación básica como aquella que responde a las necesidades básicas de aprendizaje, que están, obviamente, relacionadas con la vida y con el concepto de calidad de ella.

Este documento pretende ubicarse dentro del contexto anterior, relativo a la preocupación mundial renovada por la educación básica de adultos, y abordar lo que desde América Latina puede entenderse como "necesidades básicas de aprendizaje de los adultos". Igualmente, se plantea reseñar algunos de los principales problemas que se han venido presentando, en el contexto latinoamericano, por hacer efectivos los esfuerzos de ofrecer este tipo de servicios a los adultos. En seguida se hará un ejercicio por resumir aquellos aprendizajes que pueden derivarse de los esfuerzos exitosos de atención a las necesidades básicas de aprendizaje de los adultos en nuestros países y, por último, destacar algunas posibles líneas de reflexión tendientes tanto a la realización de mejores diagnósticos de la problemática que nos ocupa, como a la elaboración de recomendaciones específicas a los organismos internacionales, los gobiernos y organizaciones no gubernamentales que comparten la preocupación fundamental que motiva este documento. El documento en su conjunto, particularmente la última parte, tiene como propósito fundamental servir de insumo para la discusión de la temática general de la reunión convocada para ese efecto.

Marco contextual: la realidad actual de América Latina

Es imposible hablar de las necesidades básicas de aprendizaje de los adultos en América Latina sin referirnos, así sea brevemente, a las características generales de la realidad socioeconómica y política en la que ellos viven, es decir, sin hacer un breve repaso de la problemática latinoamericana actual y de las perspectivas de la misma a mediano plazo. Más específicamente, es imposible tratar de responder a la pregunta sobre las necesidades básicas de aprendizaje de los adultos en América Latina sin hacer una referencia a las condiciones de vida de los mayores no escolarizados de la Región.

Durante los años de crecimiento sostenido de las economías latinoamericanas, entre 1950 y 1980, el modelo de desarrollo, por el que la mayor parte de los países optó, permitió estimular el ahorro interno y la inversión, desarrollar la infraestructura y la capacidad productiva de la región, extender los servicios públicos básicos de manera considerable, sobre todo durante los años setenta. No obstante, el crecimiento económico adquirió características preocupantes, entre las cuales

destacan, fundamentalmente, la distribución del ingreso, la transferencia de recursos (financieros y humanos) del campo a las grandes urbes, la incapacidad de la economía de absorber la creciente fuerza de trabajo, fruto del crecimiento demográfico y del desplazamiento de la población económicamente activa agrícola. El saldo de este modelo de desarrollo, desde el punto de vista social, quedaba claro, a finales de los sesenta: marginación y pobreza urbana y rural creciente, terciarización de la economía, metropolización de unas cuantas ciudades. Esta situación provocó graves conflictos sociales y políticos y, en muchos países, condujo a regímenes autoritarios que caracterizaron a varias naciones de la región durante la década de los setenta y los ochenta.

La base de esta realidad está, entre otras cosas, en la opción por una industrialización tardía, bajo condiciones de incapacidad de autosuficiencia científica, tecnológica y financiera, que marcha a la par del impulso exportador de recursos naturales y productos primarios, de origen más antiguo. Esto ocurre en una región cuya historia arrastra características propias de una estructura social y política en evolución embrionaria, después de cuatro siglos de colonización, endeble vida independiente y procesos inacabados de construcción de los Estados-nación. El modelo de crecimiento dependiente y desigual benefició notablemente a unos cuantos, derramó beneficios sobre una porción importante de la población que constituyó la base de apoyo del modelo, y dejó en la pobreza y al margen de la participación a sectores poblacionales mayoritarios, si bien diversos y heterogéneos.

La crisis que afecta, con sus más y sus menos, a todos los países de la región, se comienza a manifestar en forma aguda a partir de 1982; los problemas se exacerban con ella, si bien estaban ya presentes a lo largo de las tres últimas décadas. Las políticas de ajuste macroeconómico, apenas en proceso en la mayor parte de los países de la región, afectaron y afectan de manera especial a los sectores que ya de antemano se enfrentaban a necesidades básicas, vitales, insatisfechas, y conducen a condiciones similares a amplios contingentes de la población asalariada urbana y rural.

La década de los ochenta es testigo de los efectos económicos y sociales tanto de la crisis como de las políticas de ajuste. Éstos tienen un sesgo contra los grupos sociales más débiles y más pobres, quienes han soportado el peso de gran parte de estas políticas. "Las drásticas reducciones a los subsidios públicos…, los fuertes controles salariales, la relajación de los contratos laborales, el aumento del desempleo abierto y la expansión del sector informal, todo ello ha contribuido a reducir la posición relativa de los segmentos más pobres de la población" (French, 1989: 381).

El Producto Interno Bruto de la región, como un todo, tuvo un crecimiento negativo durante la década. Obviamente, el Producto Interno Bruto *per capita* disminuyó también, pues la población creció, en promedio, a un ritmo de 2.2% anual (French, 1989: 384). La década de los ochenta concluye con un producto medio por habitante más de 8% inferior al de 1980 (Rosenthal, 1990: 119). El desempleo abierto urbano crece (de 6.8% en 1980 a 11.1% ya en 1985). El sector informal, ya cuantioso, se expande (de 26% en 1980 a 30.7% en 1985, llegando, en algunos países como Colombia y Perú, a 35% en ese año) (Oteiza, 1989: 817-818). La región se convierte en exportadora neta de recursos financieros, por un monto equivalente al 4% de su PIB. El servicio de la deuda causó a su vez tensiones inflacionarias (los precios al consumidor crecieron en promedio en 994% en 1989 respecto al año anterior) (Rosenthal, 1990: 121) que, en un contexto recesivo, contribuyeron al empeoramiento redistributivo y a la propagación de la pobreza extrema en la región

(Rosenthal, 1990: 141). Entre 1980 y 1989, se estima que la población bajo la línea de la pobreza, creció de 136 millones de personas a 183 millones, y la población bajo la línea de indigencia pasó de 62.4 millones a 88 millones de personas. En términos relativos, los pobres representaban el 41% de la población total en 1980 y el 44% en 1989. Si bien en número los pobres urbanos son más —y es éste un fenómeno también nuevo, de esta década—, el 61% de los habitantes de las zonas rurales se encuentra bajo la línea de la pobreza (*Comercio Exterior*, 1990: 1077).

Esta crítica situación, en la que viven dos quintas partes de la población de la región, de necesidades básicas de sobrevivencia —en este caso alimentarias— insatisfechas, sin empleo estable y sin acceso a los servicios fundamentales, plantea al menos dos tipos de exigencias a la pregunta de las necesidades básicas de aprendizaje. La primera tiene que ver con el carácter de emergencia de la situación, y se refiere a la necesaria vinculación entre necesidades fundamentales insatisfechas y educación, o, dicho de otra manera, a la necesidad de enfrentar el problema de la pobreza. La segunda muestra claramente los sectores de atención prioritaria por parte de los servicios del gobierno y de la sociedad civil, y entre ellos de los educativos. Ahora bien, la pobreza latinoamericana adquiere diferentes fisonomías de acuerdo a las condiciones específicas y a la ubicación espacial de quienes la sufren. Las necesidades básicas insatisfechas —y el papel de la educación para satisfacerlas— difiere entre zonas urbanas y rurales, entre los diferentes grupos étnicos, entre poblaciones estables y poblaciones desplazadas, entre grupos de edad y entre sexos. Precisemos un poco.

La realidad campesina

El estímulo y protección a la industria durante las décadas de la posguerra afectó la evolución de la agricultura en la región. Entre 1950 y 1980, la población urbana creció tres veces más respecto a la rural, de forma tal que en general puede decirse que América Latina pasó, en ese lapso, de ser una región predominantemente rural a ser una región predominantemente urbana. La participación de la industria en el PIB subió en ese lapso seis puntos; la de la agricultura bajó en diez. En 1950, la PEA agrícola representaba el 54% del total; en 1980 sólo el 30% (División Agrícola Conjunta CEPAL/FAO, 1985: 125). El campo contribuyó a este crecimiento industrial transfiriendo recursos y aportando alimentos y fuerza de trabajo baratos.

Al interior de la agricultura, este proceso provocó una aguda polarización, Se privilegiaron las zonas potencialmente productivas, que fueron modernizando su producción, aumentando su productividad y desplazando mano de obra, convirtiéndose en empresas agrícolas, mientras se dejó en el abandono a la producción campesina, de carácter familiar, menos orientada hacia el mercado. Este sector, en el que se concentra la pobreza rural, se fue descomponiendo y diferenciando. (Sin embargo, al contrario de lo que muchos auguraban respecto a la desaparición del campesinado, éste no se proletarizó por completo. Sin abandonar su producción familiar, fundamentalmente orientada al autoconsumo, el campesinado se semiproletarizó, optando por vender temporalmente su fuerza de trabajo a la cultura empresarial o al sector secundario y terciario en las ciudades (División Agrícola Conjunta CEPAL/FAO, 1985: 126). Para sobrevivir como tales, sin embargo, fue necesario que se introdujeran en un proceso de intensa monetarización

e intercambio comercial, y se sometieran para ello a la utilización de los servicios de un sector de prestamistas, comerciantes e intermediarios que extraen, en su propio beneficio, el excedente producido por el sector campesino.

Las recientes políticas de ajuste macroeconómico, en lo relativo a la agricultura, han estimulado al sector de agricultores capaces de producir para la exportación. Si bien éstos han tenido una buena capacidad de respuesta (las exportaciones aumentaron en 57% de 1983 a 1987), el valor de las ventas sólo lo hizo en 24%, debido a la recesión internacional y a la disminución de los precios internacionales de los productos agrícolas. Así, el sector agrícola logró crecer, pero muy lentamente (0.1%) y sin dinamismo. Por otra parte, este crecimiento de la agricultura se logró sin atender al desarrollo social rural, lo cual ha profundizado aún más las diferencias entre la agricultura empresarial y la campesina. Esta última, si bien continúa generando productos agrícolas básicos, lo hace con niveles decrecientes de productividad e ingreso, al mismo tiempo que disminuyen las oportunidades de empleo para este sector. El resultado, es un descenso de las condiciones generales de vida del sector campesino (División Agrícola Conjunta CEPAL/FAO, 1985: 127-130).

En situaciones verdaderamente críticas se encuentra el sector de población rural, sin estimación numérica, pero cuantioso en todos nuestros países, que ante la carencia de tierra sobrevive como asalariado de la agricultura empresarial. Por la marcada estacionalidad de los requerimientos de mano de obra en la producción agrícola una proporción considerable de este grupo ha tenido que recurrir al nomadismo permanente, siguiendo los ciclos de mano de obra intensiva de la agricultura, de tipo plantacional, entre los diferentes cultivos y microrregiones nacionales y regionales. Sin arraigo geográfico, este grupo vive generalmente con su familia, en barracas o campamentos de las diversas empresas en las que trabaja, sin acceso a los servicios elementales de salud, sin ningún tipo de protección y seguridad laboral y con salarios que alcanzan apenas a satisfacer las necesidades biológicas mínimas para asegurar la reproducción de su energía.

El campesinado, en América Latina, se encuentra ante la paradoja de no poder continuar su estrategia de largo plazo para diversificar sus fórmulas de sobrevivencia entre la producción familiar para autoconsumo y la venta temporal de mano de obra, por la drástica disminución de los resultados económicos de la primera y de oportunidades de la segunda. Por otra parte, tampoco puede dejar de ser campesino, salvo si está dispuesto a transferir pobreza rural por pobreza —en muchos casos extrema— urbana. Sus necesidades básicas son claras, las estrategias para satisfacerlas enormemente complejas.

El sector indígena

Los 30 millones de indígenas, pertenecientes a más de 400 grupos etnolingüísticos diferenciados, que habitan fundamentalmente en Mesoamérica y en el área andina de América Latina (UNESCO-OREALC/Instituto Indigenista Interamericano, 1987: 7) comparten, en su gran mayoría, la problemática y por tanto las necesidades esenciales que se derivan de nuestra descripción anterior respecto al campesinado. Sin embargo, en la mayor parte de las comunidades indígenas de la región, estas condiciones se encuentran exacerbadas. Las razones para ello son fundamentalmente históricas,

pues los indígenas que han logrado resistirse con cierto éxito a los intentos de incorporación unilateral a las sociedades nacionales han sido, consecuentemente, relegados de su participación en el acceso a los bienes y servicios que se producen y ofrecen nacionalmente. Por tanto, las condiciones generales de vida de gran parte de las comunidades indígenas de la región, además de sufrir el deterioro general experimentado por la agricultura campesina, se encontraban ya, con anticipación, en situaciones globales críticas.

Los problemas relacionados con la falta de respeto de la sociedad a los indígenas como tales, a su lengua y cultura de manera específica, vigentes en forma explícita durante la Colonia, pero reminicentes a nivel de políticas oficiales y de relaciones cotidianas, en forma más expresa, hasta nuestros días, se añaden a la crítica situación anterior provocando graves procesos de pérdida de identidad y autoestima, desintegración grupal, deterioro cultural y lingüístico e, históricamente, paulatina desaparición. Actualmente, en América Latina, los grupos indígenas se debaten entre la claudicación a los impulsos integracionistas destructores de su identidad y cultura, y las posturas defensivas y desgastantes ante los mismos. La adopción de una u otra postura está en función directa del grado de valoración colectiva de su propia identidad cultural.

El sector urbano-marginal

Este creciente sector de concentración de pobreza y de necesidades básicas insatisfechas aparece en la región como consecuencia del modelo de desarrollo industrializador dependiente, adoptado por los países desde la década de los cincuenta. Su origen y explicación son de carácter estructural: la opción por una industria manufacturera de productos destinados a un mercado interno limitado, que no pudo construir en su interior las condiciones para su propio crecimiento (incapaz de absorber la mano de obra que el modelo industrializador desplazaba de la agricultura), operando bajo condiciones de aprovechamiento limitado de su capacidad instalada y sin decisiones de política orientadas a ampliar el mercado interno. Es el saldo de las décadas estructuralistas que privilegiaron la sustitución de importaciones sobre la base de un sector económicamente dinámico minoritario), y de los modelos políticos correspondientes que hubieron de recurrir al déficit fiscal —y consecuentemente al endeudamiento externo— para paliar los conflictos sociales manifiestos o latentes y mantener a los grupos dominantes en el poder.

La mano de obra que no encuentra cabida en el sector formal de la economía, estrecho y limitado en su crecimiento, incapaz siquiera de hacer frente al crecimiento demográfico propio del sector, mucho menos a los desplazamientos espaciales de fuerza de trabajo, genera sus propias estrategias de sobrevivencia a partir del llamado sector informal, el más dinámico, por su extraordinario crecimiento, de las economías latinoamericanas. Esta estrategia permite la subsistencia de la familia trabajadora en condiciones de sobreexplotación.

La lucha contra el desempleo abierto por parte de estos sectores, se realiza con bajas dosis de capital y de tecnología. Como resultado de este fenómeno, "se conforma una franja de pequeñas unidades de producción que opera con una productividad media sectorial varias veces inferior a la que corresponde al sector moderno" (De Palma, 1987: 21-22). Esta informalidad no es un producto

de la crisis, sino de la "malformación estructural" (Pinto, 1984: 17) de nuestras economías. No es, por tanto, un fenómeno que desaparecerá si se supera la crisis, aunque sí empeora con ella y, de acuerdo con De Palma (1987), refiriéndose al caso peruano, cambia cualitativamente.

La ideología del desarrollo había podido sostener la ilusión de que el Estado podría, paulatinamente, impulsar un espacio de incorporación para todos los ciudadanos; hoy, en cambio, el Estado renuncia a esa tarea, se reconoce incapaz, se desentiende de una serie de situaciones porque, objetivamente, en el contexto de la crisis no puede responder a las múltiples demandas que surgen del empobrecimiento a menos que cambien las estructuras de relación en la sociedad.

Agravan la situación, y las perspectivas a futuro, el todavía elevado crecimiento demográfico de la región que ingresa a la edad laboral, el deterioro generalizado de los ingresos que conduce a la incorporación cada vez mayor de la mujer y de los niños al mercado de trabajo, y la tendencia ahorradora de mano de obra de la tecnología moderna. Estas realidades auguran un crecimiento aún mayor del sector informal urbano en los años venideros, con lo que ello implica de deterioro de las condiciones laborales, sociales y de vida en general en las grandes urbes. Sin exagerar, García y Tokman califican el problema del empleo como "uno de los problemas económicos y políticos más salientes y de más difícil solución" (García y Tokman, 1984: 103).

Ahora bien, desde el enfoque de las necesidades básicas de aprendizaje, conviene señalar que el sector informal urbano es un sector estrechamente vinculado con el sector moderno de la economía. No se trata, como lo han hecho notar varios analistas, de dos sectores con desarrollos autónomos. Las unidades del sector informal participan del proceso de acumulación capitalista y responden a las necesidades del sector moderno (Muñoz Izquierdo y Lira, 1990). De hecho, hay una transferencia de recursos del sector informal al formal, que se efectúa fundamentalmente a través de los precios pagados a las unidades informales por sus ventas y de los precios que se les exigen a cambio de los insumos que ellas requieren (Muñoz Izquierdo y Lira, 1990: 44). En efecto, estas unidades tienen que acudir a empresas oligopólicas para el aprovisionamiento de los principales insumos y repuestos, así como de maquinaria. En el mercado, se enfrentan a la competencia con productores del sector moderno, y tienen que recurrir a fijar los precios no con base en los criterios de competitividad y tasa de beneficio, sino en función del costo de la materia prima incrementado por un porcentaje de ganancias para satisfacer sus necesidades y la reposición de los materiales. En el caso del subsector del sector informal directamente subordinado al sector formal (maquilas), la transferencia se da a través de la venta de productos intermedios a bajo precio, lo que permite a las empresas oligopólicas expandir sus utilidades por medio de la explotación del trabajo en determinadas fases del proceso productivo. Las unidades informales que se encuentran en esta situación perciben ingresos inferiores a los que recibirían trabajadores permanentes de las empresas que desempeñaran esta función (Muñoz Izquierdo y Lira, 1990: 44).

Lo anterior tiene por objeto poner en evidencia, nuevamente, la complejidad que asume la atención a las necesidades educativas básicas del sector informal. Las soluciones lineales, o las aproximaciones individuales, carecen de sentido ante situaciones cuyo origen estructural conduce al planteamiento de soluciones organizativas y relacionales complejas.

Un capítulo especial merece la referencia a la problemática de la mujer en situación de pobreza en América Latina. La mujer tiene como responsabilidad principal el mantenimiento cotidiano y

generacional de la población, lo que ha delimitado su espacio preferentemente a lo doméstico. En este contexto, las otras actividades que debe asumir se convierten en responsabilidades complementarias De hecho, son indivisibles el trabajo remunerado y no remunerado de la mujer. Cuando ambos se realizan simultáneamente, las condiciones de uno influyen sobre el otro. Las mujeres que participan laboralmente cubren dos jornadas de trabajo. Las responsabilidades domésticas y otras actividades no remuneradas pueden representar alrededor de 70 horas de trabajo a la semana (cfr. Bonilla, 234). El porcentaje de mujeres económicamente activas, con remuneración, que trabajan más de 49 horas a la semana es muy superior en el estrato popular y afecta a un tercio de las mujeres activas en estos sectores (cfr. ONU, 1984: 251, 258 y ss.)

La mujer asalariada

Es un hecho que la participación de la mujer en la fuerza laboral se ha incrementado notablemente durante la década de los ochenta (de 18 a 36% en los últimos 30 años). Sin embargo, ello coincidió con el periodo de la crisis económica, la restricción del gasto y la reducción devastadora de los salarios. Esta crisis, como ya vimos, afectó de manera desigual a la población de la región, afectando con mayor fuerza a los más pobres, y dentro de este grupo, a las mujeres, no sólo por las dificultades para encontrar trabajo remunerado debido a las altas tasas de desempleo, sino también porque repercute en la vida familiar, en las tareas domésticas diarias y en el trabajo doméstico. De tal forma que ese aumento en la participación en el mercado laboral no ha representado un avance en su posición social. Por el contrario, hace que importantes grupos de mujeres enfrenten situaciones adicionales de subordinación (cfr. Bonilla, 239). En el estrato popular, es la lógica de la necesidad, más que la lógica de la posibilidad, la que explica tasas de participación más altas (cfr. ONU, 1984: 257).

Las mujeres pobres de la región son las artífices de un proceso de "ajuste invisible": la drástica disminución en la inversión social es compensada por el fondo social que ellas proveen con sus diversos trabajos remunerados y domésticos. Para mantener el nivel de consumo en el hogar, el trabajo doméstico se intensifica debido a que se compran insumos no procesados que cuestan menos, pero que exigen mayor tiempo de elaboración. Y sin embargo, estos esfuerzos dentro del hogar no han resultado suficientes, de forma tal que las mujeres tienen que acudir al trabajo remunerado (cfr. Bonilla, 231).

De esta forma, un importante sector de la población femenina pobre ha sido empujado a la participación en el mercado de trabajo con el fin de mantener niveles de consumo familiares similares a los que antes se lograban con el salario de un solo miembro de la familia. Otro sector importante de las mujeres pobres que trabajan son jefes de hogar y constituyen la única fuente de ingresos familiares. De hecho, la crisis ha repercutido especialmente sobre este sector, y los hogares con jefatura femenina se han incrementado considerablemente (cfr. Bonilla, 233). En los hogares del estrato popular se da con mayor frecuencia la jefatura femenina, casi duplicándose el porcentaje correspondiente al total (entre 17 y 38%, según las ciudades). Por otra parte, en los hogares del estrato popular, es más alto el porcentaje de mujeres (cfr. ONU, 1984: 251). Los ingresos de hogares con mujeres como jefes son más bajos porque las mujeres jefes de hogar perciben en promedio ingresos menores que los hombres jefes de hogar. Ello ha repercutido sobre los niños: en los hogares encabezados por mujeres, las tasas

de mortalidad infantil son mayores, el riesgo nutricional es más alto; en síntesis, hay más niños en situación de pobreza en hogares encabezados por mujeres (cfr. Bonilla, 233).

La mujer en situación de pobreza ingresa al mercado laboral en empleos inestables, de baja productividad y mal remunerados. Así, si bien la participación femenina en la fuerza de trabajo remunerada ha aumentado, continúa mostrando mayores tasas de desempleo y menores niveles generales de ingresos. Sus oportunidades laborales, el tipo de participación, su movilidad ocupacional y sus ingresos, son diferentes a los del resto de los trabajadores. Los salarios de los hombres son superiores a los de las mujeres, aun cuando ocupan empleos comparables y realizan tareas similares. Entre los asalariados de menores ingresos predominan las mujeres, mientras que entre los de mayores ingresos predominan los hombres. La crisis ha aumentado la desigualdad de ingresos por sexo (cfr. Bonilla, 223-224).

La mujer asalariada se concentra principalmente en el servicio doméstico, donde se encuentra desprotegida por los códigos laborales. Entre los estratos populares, una de cada dos mujeres económicamente activas es empleada doméstica (cfr. ONU, 1984: 251).

Es posiblemente la deserción escolar a edades más tempranas la que explica una tasa de actividad en el grupo de mujeres de 15 a 24 años, de los sectores populares, aunque en este estrato las tasas tienden a mantenerse altas hasta edades más avanzadas (cfr. ONU, 1984: 257).

El desempleo aumenta notablemente entre las mujeres de los estratos populares, sobre todo en las que se encuentran entre los 15 y los 19 años de edad (cfr. Bonilla, 233). En este sector, las tasas de desocupación femenina abierta son 50% superiores a las del promedio total (cfr. ONU, 1984: 258).

La mujer en el sector informal

La mujer de sectores urbanos populares juega un papel esencial en estrategias de supervivencia y socialización de sus familias; en el aporte a la producción y reproducción del sistema social con un volumen notable de trabajo remunerado y no remunerado; y en la participación en las luchas urbanas como grupo de presión o como parte de movimientos sociales más amplios por reivindicaciones asociadas con las condiciones de vida de sus grupos. Por otra parte, esta categoría de mujer es el sector humano más vulnerable en la región, el que se ve sometido a situaciones más extremas y el que recibe el menor apoyo (cfr. ONU, 1984: 9).

Podría pensarse que por su alta participación en el trabajo remunerado y no remunerado, la mujer tendría mayor participación en las decisiones y en el establecimiento de relaciones familiares más igualitarias. Pero por el contrario, en este sector se manifiestan con toda intensidad las relaciones jerarquizadas entre los sexos. La participación en el mercado de trabajo no significa para estas mujeres una mayor autonomía. La doble jornada que tienen que cumplir les cierra incluso parcial o totalmente las posibilidades de participación social (cfr. ONU, 1984: 11).

Las tareas que desempeña la mujer en el sector informal tienden a ser prolongaciones de su trabajo doméstico, lo que hace difícil que perciba lo laboral en términos gratos. Tiende a subvalorarse. Su trabajo goza de escaso prestigio social. Por lo general, desempeña sus funciones en aislamiento (cfr. ONU, 1984: 11).

Para los procesos de subcontratación, organizados con el fin de obtener trabajo barato y flexible, la mujer es especialmente requerida. El sector informal se está feminizando, en gran parte debido a que para la mujer es más difícil encontrar trabajo en el sector formal, entre otras cosas porque también realiza trabajo doméstico. Así, el sector informal les ofrece la posibilidad de generar un ingreso sin suspender sus actividades domésticas y desatender el cuidado de los hijos pequeños (cfr. Bonilla, 249-250).

En términos de la problemática personal y familiar, puede señalarse que las familias de estos sectores tienen en general escasa preparación para cumplir sus funciones relativas a la formación de nuevos miembros. La joven en los sectores populares es pobremente socializada y en valores tradicionales que carecen de toda concreción real en su vida. Tiende a presentar cuadros depresivos a edad temprana. Inicia tempranamente la vida en pareja, que es característicamente inestable, y tiene escasas opciones en materia de procreación (cfr. ONU, 1984: 12-14).

Algunos de los temas que maneja el programa "Nos juntamos, ¿y?" (Cfr. CIDE, 1984: 204) destinado a la pareja popular, son definidos a partir de una investigación sobre la problemática familiar a nivel urbano popular e ilustran el tema que nos ocupa: la pareja popular suele juntarse espontáneamente y por razones muy concretas, especialmente el embarazo no deseado y el autoritarismo de los padres. La relación hombre-mujer se inicia con un desequilibrio desfavorable para la mujer en todo sentido; la relación dominante-dominado se fortalece gradualmente y se consolida a medida que la unión transcurre. La situación de pobreza provoca conflictos, inestabilidad y frustración. Los embarazos son espontáneos, sin acuerdos mutuos, y rodeados de mitos. La natalidad y la crianza del hijo no son preocupación del hombre.

La mujer campesina

Si bien la mujer redujo su participación en la agricultura, lo hizo en menor proporción que el hombre. Existen fuertes indicios de que la mujer está asumiendo cada vez más las labores agrícolas que deja de realizar el hombre —de que se está feminizando la fuerza de trabajo rural—, aunque éstas, por considerarse como extensión del trabajo doméstico, no se consideran en las estadísticas (cfr. Bonilla, 239).

Puede estimarse que prácticamente el 50% del ingreso de la familia campesina proviene de las actividades realizadas por mujeres. Y sin embargo, la mujer campesina tiene muy poco acceso a las estrategias gubernamentales orientadas al sector agrícola. Con la excepción del caso de Nicaragua, la reforma agraria excluyó a la mujer como beneficiaria. Los Proyectos de Desarrollo Rural Integrado ignoran el papel productivo de la mujer (cfr. Bonilla, 243)

La mujer indígena

Varios estudios recientes parecen demostrar que la inserción de las etnias en la economía de mercado provoca el deterioro del rol y estatus de la mujer indígena. Esto se debe, de acuerdo con Tizón (citado por D'Emilio, 1989: 24) a tres factores: 1) los productos manufacturados exclusivamente por mujeres

no encuentran aceptación en el mercado exterior, y dejan de producir los valorados internamente; 2) el prejuicio masculino del sistema de mercado da al hombre indígena un acceso preferente al dinero en efectivo; 3) el mercado induce a un cambio en la organización social comunitaria a familias nucleares independientes. Para la mujer eso significa mayor trabajo y mayor control.

Por otra parte, la migración de la población masculina refuerza la necesidad de que ellas asuman tareas y responsabilidades antes compartidas. Arizpe (cfr. *Ibid*., p. 25) añade que, al aumentar la necesidad de ingreso monetario, el campesino se vuelve más dependiente del mercado y la mujer más dependiente del hombre. Por tanto, hay un doble efecto sobre las mujeres: pérdida de prestigio y de estatus con respecto al hombre y aumento indiscriminado de las funciones atribuidas a su rol y a las responsabilidades en la producción y reproducción de la unidad doméstica.

Por lo que toca a su participación política, la incorporación a la economía de mercado trae como consecuencia la pérdida de su influencia a través de los canales tradicionales no formales de ejercicio del poder, pues en algunos casos éstos han des-aparecido a raíz del mismo proceso de cambio.

Ahora bien, la mujer tiene una mayor adhesión, en comparación con el hombre, al sistema cultural tradicional. El monolingüismo en lengua indígena está más presente en las mujeres y preservan una gama de conocimientos relativos a la percepción y categorización de la realidad. En ellas existe un mayor respeto a las reglas tradicionales que definen los sistemas de comportamiento y las relaciones sociales internas. Las mujeres aparecen como la memoria histórica del grupo; con lo que la mujer representa, dentro del hogar, no sólo un soporte económico sino seguridad y estabilidad psicológica y afectiva (cfr. D'Emilio, 1989: 35)

Ningún intento de atención a las necesidades básicas de aprendizaje de los adultos podrá esperar tener éxito si no asume el importante rol productivo y reproductivo de las mujeres, y si no considera específicamente sus necesidades en tanto género y en el contexto específico en el que vive. De ahí la importancia de insistir en la necesidad de hacer referencia a las mujeres como grupo específico en la atención educativa con adultos, lo cual remite necesariamente a tomar en cuenta su rol y sus funciones —dinámicas y cambiantes en una sociedad en proceso de transformación— y atender desde esta perspectiva las necesidades básicas de aprendizaje.

En este apartado hemos querido bosquejar, necesariamente en forma rápida y superficial, la problemática general que afecta al sector de la población adulta sin escolaridad o escasamente escolarizada, que coincide en gran medida con la realidad de la pobreza. Lo hemos estimado necesario porque consideramos que sus necesidades básicas de aprendizaje están determinadas por la realidad específica que cotidianamente tienen que enfrentar para sobrevivir. Nos hemos referido a los indígenas, los campesinos y el sector urbano marginal, porque son estas agrupaciones gruesas las que concentran realidades de pobreza e insatisfacción de necesidades fundamentales. Es evidente que al interior de cada uno de estos sectores existen realidades muy heterogéneas. También lo es que en su interior, grupos poblacionales específicos, como las mujeres y los jóvenes, tienen a su vez necesidades que comparten con el sector al que pertenecen, y necesidades propias con su condición etaria o de género. Estas especificidades serán abordadas, en la medida de lo posible, a continuación.

La educación de adultos en América Latina. Consensos y disensos

La situación que enfrentan los diferentes sectores marginados en la región exige esfuerzos que obviamente rebasan las perspectivas de impacto de cualquier programa de educación de adultos, inclusive de aquellos cuyo enfoque fundamental es el de atención a las necesidades básicas de aprendizaje.

Sin embargo, varias décadas de experiencia en la atención a educandos adultos en la región admiten ir perfilando algunos aprendizajes fundamentales que, desde la óptica de las necesidades básicas, permiten trazar ciertas líneas de confluencia respecto a cómo concebir, enfocar y actuar en educación de adultos con sectores que comparten características de pobreza y marginalidad. Destinamos esta parte del trabajo a tratar de trazar estas líneas de confluencia.

Aspectos generales

Es probable que lo más significativo del recorrido de la literatura sobre consensos y disensos en torno a la educación de adultos se encuentre justamente en la constatación del hecho de que los disensos se están disipando. En efecto, las discrepancias respecto al quehacer de la educación de adultos, si bien aún están presentes en la práctica comienzan claramente a desvanecerse en el discurso. Esto en sí es indicativo de modificaciones importantes en las concepciones tradicionales de la educación de adultos.

Las formas diferentes de concebir la educación de adultos están estrechamente relacionadas con maneras distintas de entender la pobreza y el proceso de desarrollo de los países y los sectores de la región. Así, la concepción del desarrollo como único, unilineal, del modelo industrial urbano como el punto obligado de llegada, contrasta con la visión del subdesarrollo como dependencia interna y externa, y del desarrollo como un proceso plural, autodeterminado, autogestado, respetuoso de realidades multiculturales (Vera Godoy, 1987).

Desde la primera óptica, la educación de adultos juega el importante papel de incorporar a los sectores pobres al desarrollo. Las grandes orientaciones de la educación de adultos en el pasado, en sus diferentes expresiones (educación fundamental, educación funcional, desarrollo de la comunidad), comparten la concepción de que el subdesarrollo en lo económico está vinculado a la irracionalidad en lo cultural. Se trata entonces de modificar lo tradicional, de capacitar para el desarrollo (Barquera, 1985: 22-23). Supone que el progreso implica la extensión del uso de la tecnología y del capital. La educación de adultos cumple entonces un papel de suplencia y complementariedad, orientada a extender el conocimiento y la habilidad en el uso de las técnicas modernas (Santuc, 1984: 3-4). Desde la segunda, la educación de adultos contribuye al proceso de emergencia del sujeto educativo popular, a partir de su concientización, con el fin de fortalecer el poder de la base (García-Huidobro, 1986: 63). Contra la dependencia, la salida implica la liberación del pueblo de los controles externos. El papel de la educación de adultos es una dimensión de esta búsqueda. Contribuye a la promoción de una sociedad igualitaria centrada tanto en la persona como en organizaciones que aseguren cierto control del proceso de transformación social, de tal forma que se produzcan alternativas sociales a partir de los grupos populares (Santuc, 1984). Se entiende la educación de adultos como instancia de formación y conciencia, de reflexión sobre la práctica, de fomento de la autonomía de los grupos y de democratización de su conducción (García-Huidobro, 1984: 12-13).

Aunque es imposible negar que la perspectiva de incorporación de la población adulta a la dirección principal del desarrollo nacional aún prevalece en la educación que se conduce desde los gobiernos en nuestro país, sí resulta interesante observar que el discurso educativo de estos mismos gobiernos, respecto a su actividad de educación de adultos, ha venido incorporando cada vez mayores elementos propios de la segunda perspectiva aquí descrita. De esta forma, el respeto a los adultos, la necesidad de partir de sus intereses y volver a ellos; la participación como forma y fondo de la actividad educativa propiamente tal; la organización como forma de vincular lo aprendido con las necesidades de la vida cotidiana, son todos aspectos que se defienden ya en planteamientos y programas, si bien no en su implementación. De alguna manera, parecería que la segunda concepción, por lo menos en lo que se refiere a las implicaciones de política, planeación y operación pedagógica de la educación de adultos, comienza a ser retomada, si bien parcialmente, por quienes definen, desde el Estado, las políticas educativas para los adultos en América Latina

En este proceso se adelantaron los organismos internacionales. La UNESCO, desde la evaluación crítica del PEMA, sostiene la inviabilidad de programas de educación de adultos que privilegian el enfoque técnico para problemas que son técnicos sólo en parte. Las declaraciones posteriores, y los contenidos de las reuniones internacionales no sólo de UNESCO, sino de otros organismos vinculados con la educación de los adultos, retoman claramente aspectos esenciales de esta segunda concepción.

Por tanto, parecería, como indicábamos al principio, que los disensos han dejado de representar situaciones polares y dicotómicas.

Mientras los disensos parecen irse matizando, los consensos tienden a irse perfilando de manera cada vez más clara. Sin que, obviamente, pueda sostenerse que prevalece una visión acerca del qué hacer y cómo hacerlo en educación de adultos, hay un conjunto de premisas, hallazgos, concepciones y orientaciones sobre la educación de adultos que son aceptados cada vez por un número mayor de actores, o que al menos reciben cada vez menos objeciones sustentadas. A continuación procuraremos establecer algunos de éstos que, a nuestro parecer, se relacionan más directamente con la concepción de las necesidades básicas de aprendizaje.

- En el caso de América Latina, la educación de adultos no se puede separar de la realidad de la pobreza en la región. Es necesario que la actividad educativa con adultos se ligue de manera estrecha a las necesidades vitales más urgentes de éstos. La situación de sobrevivencia en la que viven los sectores populares no permite ni justifica acciones puramente ideológicas. Requieren acciones en las cuales se pueda visualizar una transformación de las condiciones de vida (García-Huidobro, 1986: 60).
- El analfabetismo y la falta de escolaridad de los adultos no son más que una manifestación de una realidad de pobreza, de insatisfacción de necesidades básicas, que no puede ser entendida como un fenómeno individual, sino que es de naturaleza estructural. Como tal, la pobreza tiene que ser atacada en forma integral, y su superación supone reordenamientos estructurales importantes (Borsotti, 1984: 176-177).
- La superación de la pobreza requiere la transformación de las relaciones actualmente asimétricas entre los grupos sociales, y ello supone la consolidación de un mayor poder

de negociación de las clases populares. Aunque los cambios posibles sólo sean graduales, la educación de adultos aspira a reforzarlos (Latapí, 1985: 287).

- Condición para la superación de la pobreza es la democracia, y con ello la participación. En efecto, el concepto de desarrollo ya no se entiende sin referencia a los procesos de democratización. Dentro de los esfuerzos por combatir la pobreza desde esta perspectiva, el aprendizaje juega un papel clave, tanto para promover la difusión de innovaciones como para estimular la participación (Arancibia, 1990: 11). De esta forma, aparece como un dato sólido "la magnitud de las necesidades de los sectores populares con respecto a la educación. Estas necesidades coinciden con el tamaño de la pobreza, la exclusión y la imposibilidad de las mayorías de asegurarse una vida con un mínimo de dignidad" (García-Huidobro, 1986).

Por lo que toca al papel de la educación de adultos desde la perspectiva del combate a la pobreza, hemos ganado también en claridad y confluencia de posiciones. Ya se acepta que la educación de adultos no es el motor del desarrollo, así como se acepta que la falta de escolaridad o el analfabetismo es más bien consecuencia que causa de la pobreza. Sin embargo, no es posible concebir el desarrollo de las condiciones de vida de amplios sectores de la población si éstos no superan su estado de exclusión del saber universal y de las habilidades básicas que permitirán su participación cualitativa en los procesos de transformación de las realidades que les afectan cotidianamente y socialmente, es decir, de sus condiciones de vida. De esta forma, la educación es el ingrediente sin el cual un proceso de desarrollo carece de la calidad necesaria para hacer a los sujetos agentes activos de su propia transformación y de la de su entorno social y político.

Alfabetización y postalfabetización

Respecto a las necesidades básicas de aprendizaje, es conveniente dedicar un pequeño apartado a analizar los consensos y disensos respecto a la alfabetización. Podemos afirmar que la importancia de la alfabetización, y su ubicación como una necesidad básica de aprendizaje, no se pone en duda. Se acepta que vivimos en una sociedad letrada, y que el dominio de la lectoescritura y el cálculo es una necesidad fundamental para participar activamente en el poder de la sociedad, y para continuar aprendiendo. Sin embargo, aún se encuentran en el tapete de las discusiones aspectos referidos tanto al momento propicio para iniciar actividades alfabetizadoras, como a las estrategias idóneas respectivas. Las discusiones en torno a estos aspectos cobran vida sobre todo a partir de los resultados del trabajo alfabetizador de las últimas tres décadas.

Nuevamente, diríamos que a nivel de discurso es ya un hecho plenamente aceptado que las campañas alfabetizadoras no han producido los resultados deseados en sociedades que no se encuentran en procesos de transformación social profunda. Ello no significa que no se sigan realizando campañas alfabetizadoras pero sí que se pone en ellas menos confianza que en décadas anteriores. Con esta constatación, se ha venido aceptando que alfabetizar a adultos es una actividad compleja que requiere un gran esfuerzo sistemático y una profesionalización del quehacer del alfabetizador.

Alfabetizar no puede limitarse a la transmisión de un código instrumental. Se trata del aprendizaje de una tecnología de pensamiento y de comunicación, que ha de vincularse a las oportunidades reales de mejoramiento de calidad de vida, de mayor equidad y de participación social efectiva (Messina, 1990: IV-V).

Es necesario, sin embargo, hacer un breve paréntesis para abordar lo que respecta al aprendizaje de la matemática. En efecto, la necesidad de manejar las formas elaboradas —y abreviadas— de solucionar problemas matemáticos (porque los sectores populares han construido su propio saber matemático y su capacidad para resolver problemas) (Ferreiro, 1989), al menos entre aquellos sectores involucrados de alguna manera en el intercambio de bienes, servicios o fuerza de trabajo, parece ser mucho más sentida que la del dominio de la lectoescritura. La impotencia ante el engaño en las transacciones comerciales o en los acuerdos laborales es una razón frecuentemente planteada por los adultos analfabetos al referirse a su necesidad para aprender cálculo básico. Paradójicamente, las acciones alfabetizadoras le han dado mucho menos importancia a este aspecto de la alfabetización.

De la misma manera, conviene tener en cuenta la importancia de la escritura, o más bien de la formación de escritores. La lectura ha sido el objeto de privilegio y énfasis en los programas de alfabetización. Pero es importante considerar que, si bien por la lectura se adquieren las herramientas para acceder a un mundo cuyas puertas estaban antes cerradas, por la escritura "el oyente se convierte en el que dice la palabra. Por la escritura, la persona comienza una nueva forma de expresión cultural" (Infante, 1983: 138).

Ahora bien, es un hecho ya abiertamente aceptado que la demanda efectiva por la alfabetización se concentra en un sector poblacional fundamentalmente juvenil y urbano. Más allá de este sector, alfabetizarse no representa una necesidad sentida, y los adultos difícilmente mantienen la motivación durante tiempo suficiente para obtener las herramientas básicas de un alfabetismo funcional. Esto ha llevado a varios estudiosos, y a no pocos activistas, a considerar la futilidad de concebir el proceso educativo como algo que forzosamente se inicia por la alfabetización. Existe un conjunto de procesos y expresiones educativas, que corresponden más a lo que se llama postalfabetización, que responden más a los intereses y a las necesidades de las comunidades rurales e indígenas (Picón Espinosa, 1987: 43), e inclusive de ciertos sectores urbanos. Aunque el punto de llegada sí puede y debe ser la alfabetización. Y así entendida, la alfabetización debe ser componente o consecuencia necesaria de programas orientados a la salud, a la vivienda y a otras actividades más cercanas a los intereses y necesidades básicas de los analfabetos (Coloma, 1984: 110). De hecho, parece ser que la práctica educativa ha centrado su atención más en la alfabetización que en los analfabetos. No es necesario ser alfabeta para participar en acciones de educación de adultos (Salgado, 1984: 8-22).

Así, la alfabetización, al igual que la educación de adultos en general, también tiene que vincularse en forma estrecha a las necesidades básicas de los adultos. Y así entendida, parecería más oportuno pensar en que la alfabetización es una necesidad que se crea en el proceso de solucionar problemas fundamentales, y no, como se ha venido concibiendo, una herramienta indispensable para lograrlo. También parecería cierto que es hasta cierto punto inútil insistir en alfabetizar cuando el dominio de la lectoescritura no es una necesidad sentida entre la población a la que se orienta. Esta

se convertirá en una necesidad sentida cuando la población encuentre espacios reales de participación social, económica y política, en los cuales el dominio de la lectoescritura le permita mejorar la calidad, y por tanto los resultados, de su participación.

Parecería que la alfabetización, y lo que se ha dado en llamar postalfabetización, no tienen por qué guardar entre sí un ordenamiento cronológico. En efecto, entre ciertas poblaciones al menos, parecería más conveniente comenzar con actividades "postalfabetizadoras", desde donde nazca la motivación y la necesidad real de alfabetizarse. Independientemente de esto, las experiencias latinoamericanas y de otras latitudes han aportado claridad respecto al hecho de que el proceso de evitar la reaparición del analfabetismo es mucho más complejo que el de alfabetizar. Desde esta perspectiva, las actividades postalfabetizadoras, sean éstas previas, simultáneas o posteriores a las actividades alfabetizadoras, implican necesariamente la modificación del entorno que reproduce el analfabetismo. Implican, pues, el desarrollo de proyectos de vida, desarrollo y cambio de las condiciones sociales de existencia (Nagel y Rodríguez, 1985: 117).

La educación básica para adultos

La educación básica ha sido la forma privilegiada con la cual los gobiernos han tratado de asumir, desde una perspectiva compensatoria, el rezago educativo entre los adultos de la región. Respecto a esta práctica de educación de adultos, sin embargo, hay también un conjunto de aprendizajes. A diferencia de los anteriores, éstos han surgido más bien de los esfuerzos evaluativo-críticos de este tipo de programas y han tenido, todavía, poco impacto en las orientaciones de política educativa al respecto. No obstante, estos esfuerzos evaluativo-críticos muestran una enorme coincidencia en sus resultados. A ellos nos referiremos en lo que sigue.[1]

El excelente estudio sobre la realidad de la Educación Básica de Adultos en la región latinoamericana pone de manifiesto que no existe demanda efectiva de este tipo de servicios entre los adultos de la región. De hecho la matrícula se concentra, también en este caso, en la población juvenil urbana, y es más una respuesta a la oferta educativa que viceversa. Este estudio pone de manifiesto que para un alto número de personas, los estudios sólo constituyen una posibilidad en el momento en que la sociedad decide para esta tarea, es decir, cuando niños (Messina, 1990: 52, parte II). Las demandas educativas de los sectores populares en América Latina no se relacionan con la educación de adultos, sino con mayores oportunidades de educación para sus hijos (García-Huidobro, 1986: 66-67).

Este estudio regional, y muchos otros específicos, subrayan la irrelevancia de los contenidos de la educación básica para los adultos a los que sirve. Su falta de relación con las necesidades fundamentales, su falta de orientación hacia el empleo o el autoempleo, la metodología pedagógica trasladada de la escuela pública (vertical, verbalista, memorística), el desconocimiento de las características específicas de la población con la que trabaja, su escasa eficiencia y cobertura, su carácter de "educación de segunda clase", etc., son críticas reiteradas de múltiples estudios a sus características y resultados.

[1] Lo que sigue está basado en Schmelkes, 1990.

Este consenso en el mundo académico respecto a las deficiencias de la educación básica para adultos parecen indicar que, como modelo, es equivocado para atender las necesidades básicas de aprendizaje de los adultos no escolarizados en América Latina. También ha conducido a un conjunto de propuestas respecto a cómo atender lo "básico" educativo con adultos neoalfabetos o con escasa escolaridad. Resumimos a continuación algunas de ellas, enfatizando las coincidencias.

- La Educación Básica de Adultos (EBA) debe partir de las actividades y necesidades de los adultos, de cada grupo de ellos con sus características específicas. Debe ser no formal y flexible, abstenerse de los planes únicos, de reglamentos uniformes, de evaluaciones sistemáticas y de certificación. Sin alta motivación no hay educación de adultos. El aprecio por la educación debe estar ligado a la convicción de que el aprendizaje es útil para mejorar su vida y la de los suyos. Una baja motivación es muestra de que un programa no responde a las necesidades (García-Huidobro, 1986 y Costa, 1977: 28-29).
- Es necesario reconocer que el adulto posee un saber y una experiencia individual y colectiva que es necesario recuperar como fuente de aprendizaje, lo que a la vez reafirma la valoración. Junto con ello, entender que el aprendizaje efectivo se da a través del descubrimiento y de la investigación-acción en torno a la resolución de problemáticas para el sujeto o grupo. Sin embargo, es conveniente relativizar las posibilidades del autodidactismo, que no ha demostrado alta viabilidad entre individuos sin las condiciones favorables al estudio (Schugurensky, 1987: 199).
- Urge ya rebasar la visión estrechamente sectorial de la actividad educativa con adultos. Implica abandonar la "carrera de pistas" que parece ser el mundo del desarrollo, en donde cada institución tiene su propio carril de actividades y no hay ningún tipo de vinculación o articulación entre ellas, aunque trabajen en una misma pequeña comunidad (Picón Espinosa, 1987). De la misma manera, es conveniente promover vínculos multidireccionales entre los sistemas formales y no formales de educación en general y al interior de los subsistemas de educación de adultos (Messina, 1990: 3, parte V).
- Desde el imperativo ético de la justicia (Latapí, 1985), que es el que puede orientar una acción educativa con los adultos analfabetos y no escolarizados en situación de pobreza como la descrita, la educación destinada a los adultos ha de ser de primera calidad. No puede seguir siendo una educación de segunda clase, destinada a ciudadanos de segunda clase, o, en palabras de Brandao (1985: 48), "una forma compensatoria de la distribución desigual del saber necesario". Desde esta perspectiva, se requiere tomar en cuenta, al menos, la calidad distributiva, el respeto y el fortalecimiento cultural, el respeto a la condición de adulto, y el compromiso con la eficiencia (Schmelkes, 1986: 236-242).
- El adulto carente de educación básica formal debe ser concebido como un adulto desprovisto también de una calidad de vida integral. Es esto lo que explica su falta de escolaridad, y no al contrario. No será la mera adquisición del alfabeto o de una escolaridad básica lo que le permitirá resolver sus otras carencias. Por tanto, sería necesario partir del supuesto de que, en la medida en que la educación de adultos sea concebida como un servicio

orientado a la acreditación y certificación de la educación básica, sin más, seguirá siendo muy poco útil y tan ineficaz en su propósito de recuperar su rezago.

La educación de adultos ha de ser concebida como aquella que se vincula en forma íntima y articulada con la satisfacción de las necesidades básicas de los adultos (y aquí lo importante es resaltar que la vinculación a la que nos referimos es con la acción para satisfacer estas necesidades, no con la preparación para hacerlo), o con la solución de los problemas de los adultos. La educación de adultos no puede ser entendida sólo como un apoyo al mejoramiento de la calidad de vida. Así concebida, la educación de adultos puede ofrecer elementos sin los cuales dicho mejoramiento de la calidad de vida se haría más difícil y tortuoso. Lo central es la acción de satisfacción de necesidades o la solución de problemas, no la educación de adultos *per se*. La educación de adultos debe ser capaz de insertarse ahí donde están ocurriendo o pueden ocurrir procesos tendientes a lo anterior (Schmelkes, 1990).

Así, pues, al consenso respecto a la inoperancia e irrelevancia de los sistemas de Educación Básica para Adultos tal y como funcionan en nuestros países, se añade un conjunto de propuestas que resaltan la importancia de vincular la educación básica con la posibilidad efectiva de mejoramiento de las condiciones de vida. Éstas posibilidades son muy diversas, y difieren entre regiones y entre sectores de adultos, dependen de la presencia activa de otras instituciones, educativas y no educativas, en la región o sector. Por tanto, es necesario descartar la posibilidad de programas masivos de educación básica de adultos y de sustituir esta noción por la de modelos flexibles que respeten al adulto en tanto tal, su cultura, sus conocimientos, y que con él construyan y definan los requerimientos educativos del proceso de transformación deseado.

Estos planteamientos críticos se acercan a los de la educación popular. En efecto, son las experiencias respectivas, desarrolladas en América Latina desde la década de los sesenta, las que permiten que los hallazgos respecto al sistema de educación básica de adultos rebasen el nivel de crítica y generen propuestas.

La educación popular

A lo largo de su historia, la educación popular ha sufrido modificaciones importantes. De haberse propuesto una acción concientizadora para hacer posible la liberación del oprimido por la vía del cambio global de estructuras y, en última instancia, la toma del poder por parte de los sectores mayoritarios ha venido descubriendo, sobre todo en las últimas décadas, que su poder se encuentra en la capacidad de ir creando espacios de democracia, o en otras palabras, de ir construyendo el poder desde la base. No se trata, pues, desde este nuevo horizonte, de revertir el orden político cambiando a la clase en el poder, sino de fortalecer una sociedad civil capaz de hacer valer sus derechos, lograr un mejoramiento de sus condiciones de vida, de participar activamente en la vida social y política nacional, e incluso de vivir, anticipar y plantear alternativas a las actuales relaciones sociales y al modelo de desarrollo vigente. Ésta es la utopía que, de alguna manera, se viene configurando desde su quehacer en diversas latitudes de la región.

Su opción fundamental es por los pobres, por los sectores más desfavorecidos de la sociedad. Los valores esenciales que orientan su acción se refieren al desarrollo pleno de las potencialidades del ser humano y de todos los seres humanos, y al logro de la justicia social, que es condición para permitir este desarrollo. Se trata de una opción por la construcción de una democracia —no como forma de Estado, sino como utopía— que parta de la fuerza de las bases; una democracia, como la define Cariola (1985: 36), más profunda, más sólida, más humana y viable, aunque quizás más lenta de construir. Una acción para una democracia duradera fundamentada en valores humanos fundamentales: en la solidaridad, en la responsabilidad, en la libertad y en la justicia.

Se descubre la gestación de una estrategia propia de quienes se encuentran involucrados en este tipo de educación: una estrategia que se propone crear poder en la escala micro más que tomar el poder en la escala macro: "Ahora se pone énfasis en una búsqueda de la autosuficiencia y en la organización, no del Estado desde las cúspides, sino de las Sociedades Civiles desde las bases" (Sánchez, 1989: 9).

Algunos consensos básicos en torno a la educación popular —que, aunque no está libre de disensos, constituye ya un cuerpo articulado de principios fundamentales—, pueden resumirse en los siguientes:

- La relación social que se establece con los destinatarios es una relación de carácter primario, afectivo, de confianza entre las partes (Gómez, 1988: 75). A estas organizaciones les interesa "lo pequeño y lo unitario: que esa persona con nombre y apellido, recobre la dignidad, se rebele contra la injusticia y logre condiciones de mayor equidad... [pero también le interesa] la organización, ya que sin ella no se tiene fuerza, y fuera de ella no se logra conciencia..." (Sotelo, 1989: 6). Independientemente de las dimensiones y de los impactos esperados, el desarrollo personal y local es siempre un objetivo al que no puede renunciarse y respecto al cual no se puede transigir.
- En esta relación siempre está presente una intencionalidad educativa explícita y, por lo tanto, una determinada relación pedagógica, aunque no se trate de experiencias centralmente educativas o de capacitación (Chateau y Martinic, 1988: 180). La intencionalidad educativa explícita varía según el objeto de aprendizaje. Pero hay un objetivo educativo que siempre está presente: la participación. Se educa a partir de la participación, y se educa para la participación. Por su parte, la relación pedagógica se distingue por el diálogo y la relación horizontal entre educador y educando; por la valoración de la cultura, los conocimientos y las experiencias previas de los destinatarios; por la flexibilidad en los límites entre el conocimiento especializado y el conocimiento cotidiano y operante; por favorecer el proceso cíclico de reflexión crítica-acción-reflexión, entre otras características. Los procesos educativos se vinculan con la solución de problemas concretos de los participantes porque el conocimiento logrado tiene sentido en la medida en que posea una capacidad transformadora de la realidad. Puesto que esto no es tarea individual, sino colectiva, el espacio privilegiado para que se dé el aprendizaje es el grupo, germen de la organización.

- La organización basada en la participación activa y consciente de los integrantes es, para estas instituciones, forma y fondo: es objetivo y estilo de trabajo. La organización a su vez debe ir avanzando en autonomía y capacidad de autogestión. Por esta razón, para las instituciones los procesos importan más que los resultados. Si se logra un proceso participativo y organizativo real, habrá posibilidades de que las organizaciones enfrenten otros problemas en forma democrática, independientemente de que se logre o no, en forma cabal, el objetivo concreto en torno al cual surge la organización inicial. De hecho, el objetivo es que se generen, desde el seno mismo de la organización, nuevos objetivos (Cariola, 1985: 35).
- Los proyectos de educación popular buscan crear las bases tanto de continuidad como la extensión de su actividad a partir de la estrategia de acción que, por lo general, implica formar dirigentes o monitores locales capaces de asumir partes cada vez más importantes de la promoción y fortalecimiento del proceso organizativo. La confianza en las capacidades de los propios destinatarios es sustancial.

Hemos procurado, en este apartado, señalar los principales hallazgos de la investigación y la experiencia en educación de adultos en América Latina, en torno a tres de sus principales áreas de actividad: la alfabetización, la educación básica y la educación popular. Ellas son la base a partir de la cual procederemos a plantear lo que pudiera ir perfilando la atención a las necesidades básicas de apredizaje de los adultos de la región.

Las necesidades básicas de aprendizaje de los adultos

Es posible reunir abundante literatura que aborda la educación de los adultos desde la perspectiva de las necesidades básicas de aprendizaje. No estamos, en este sentido, en un vacío ni de concepciones ni de experiencias. Es necesario rápidamente retomar algunas de ellas.

Necesidades básicas de aprendizaje

Existe en la literatura educativa un conjunto numeroso de intentos por definir las necesidades básicas de aprendizaje. Las referidas a la población en general, y por lo tanto también a la educación formal para niños, UNICEF y el Banco Mundial han intentado definirlas. La primera ubica las necesidades básicas en cuatro campos: *a)* rudimentos de lectura y aritmética funcionales que permitan a las personas el acceso a las fuentes de conocimiento que les resulten útiles; *b)* comprensión elemental de los procesos de la naturaleza de su zona (cultivos, ganadería, nutrición y conservación de alimentos, medio ambiente y su protección); *c)* conocimientos y habilidades para desarrollar la confianza en sí mismo, para crear una familia y administrar un hogar (puericultura, planificación familiar, salud, alimentación); *d)* conocimiento del medio social que permita una participación constructiva (Borsotti, 1984: 176-177).

El Banco Mundial, por su parte, agrupa las necesidades básicas de aprendizaje en cuatro campos: *a)* educación general o básica, comprendiendo alfabetización, conocimientos generales de ciencia y del medio ambiente; *b)* educación para el mejoramiento familiar, la calidad de vida familiar: salud, nutrición, atención a los niños, planificación de la familia; *c)* educación para el mejoramiento comunitario y el fortalecimiento de las instituciones de base y nacionales; *d)* educación ocupacional con el fin de desarrollar conocimientos y habilidades respecto de diversas actividades económicas y de utilidad en la vida diaria (Borsotti, 1984).

La declaración de Jomtien, citada al principio de este documento, asume que la amplitud de las necesidades de aprendizaje básico y la manera de satisfacerlas varían según cada país y cada cultura y cambian con el tiempo. No obstante, en términos muy generales, menciona las herramientas esenciales para el aprendizaje (lectura y escritura, expresión oral, cálculo, solución de problemas), los contenidos mismos del aprendizaje básico (conocimientos teóricos y prácticos, valores y actitudes) necesarios para que los seres humanos puedan sobrevivir, desarrollar plenamente sus capacidades, vivir y trabajar con dignidad, participar plenamente en el desarrollo, mejorar la calidad de su vida, tomar decisiones fundamentales y continuar aprendiendo (UNESCO, UNICEF, PNUD, Banco Mundial, 1990).

En lo que se refiere específicamente a la población adulta, la UNESCO (en la Declaración de Nairobi) espera de la educación de adultos, entre otras cosas, el logro del pleno desarrollo de la personalidad, la inserción consciente y eficaz en el mundo del trabajo, comprender adecuadamente los problemas relativos al desarrollo del niño, la capacidad para aprovechar en forma creadora el tiempo libre, la capacidad de discernimiento en el uso de los medios y la interpretación de mensajes. Así como la capacidad de aprender a aprender (UNESCO, 1977: 115).

Otro conjunto de planteamientos sobre las necesidades básicas de aprendizaje de los adultos, en general coincidentes, añaden a lo anterior elementos adicionales: la necesidad de conocimientos prácticos para evitar el engaño y la explotación; el menester de conocimientos específicos de un oficio; la necesidad de autoestima, valoración personal y cultural; la necesidad de organización, de manejo de la vida organizativa como tal, como forma de abordar con fortaleza la solución de problemas comunes; la necesidad de desarrollar valores y habilidades de participación, criticidad y creatividad; la necesidad de adquirir capacidades para la elaboración y puesta en práctica de proyectos en situaciones reales.[2]

Ahora bien, existe cierto consenso entre los estudiosos de estos asuntos de que el logro de la satisfacción de las apetencias anteriores requiere del desarrollo de ciertas habilidades fundamentales que lo permiten, y que no están enteramente presentes en general, entre los adultos analfabetos o escasamente escolarizados. Entre éstas destacan: el desarrollo de operaciones mentales esenciales para el pensamiento reflexivo: enumerar, describir, comparar, clasificar, definir, buscar causas y consecuencias, determinaciones de objetivos y medios para la acción (Sirvent, 1933: 6); la construcción del pensamiento abstracto y la capacidad de contrastación entre elementos de la

[2] Véase, por ejemplo, Santuc, 1984: 5, 22-23; García-Huidobro, 1984: 42-52; Sirvent, 1983: 8; Schugurensky, 1987: 217-218; Messina, 1990: 29, parte II.

realidad social y material; capacidad deliberativa mediante la mayor complejización racional del pensamiento (Zires y Rubio, 1987: 98-111); la adquisición de los códigos sociales dominantes (Messina, 1990: 7, anexo II).

Por último, cabe decir que es difícil encontrar una definición, listado o agrupamiento de necesidades básicas de aprendizaje que no incluya de manera explícita, y con creciente intensidad a lo largo del tiempo, un componente valoral, concebido tanto como necesidad a satisfacer como objetivo a lograr. Entre los valores más prevalecientes en la literatura destacan de manera muy importante todos aquellos que se relacionan con la capacidad de convivir: participación, solidaridad, sentido de responsabilidad, respeto a los derechos de los demás. Resaltan, por otra parte, los valores relacionados con la criticidad, pero claramente desde una perspectiva optimista, colectiva, constructiva y con visión de futuro, todo lo cual se traduce en la capacidad para anticipar —en términos de vida organizativa cotidiana— relaciones sociales más justas y humanas. Por último, cabe destacar la importancia que se otorga a la valoración y respeto de la riqueza implícita de cada persona y de cada cultura, que se aborda desde una perspectiva dinámica de desarrollo personal pleno y revitalización cultural. Hay, por tanto, una visión cada vez más clara, de que no puede hablarse de atención a las necesidades básicas de aprendizaje de adultos sin una atención explícita a la formación valoral, que dota de sentido y finalidad a la actividad educativa con ellos.

Junto a ello, un conjunto de experiencias innovadoras en el campo de la educación básica han intentado definir las necesidades básicas de aprendizaje. Nos referiremos, como ejemplo, al proyecto de Centros de Educación Básica Intensiva, diseñado en México en 1979 para atender a niños entre 11 y 14 años de edad que habían desertado de la escuela o nunca habían asistido a ella, y para quienes ni la escuela formal era ya una alternativa educativa, ni encontraban cabida en el sistema de educación de adultos por no haber alcanzado la edad necesaria. Por otra parte, muchos de estos niños trabajan para ayudar a sostener la economía familiar, o bien asumen responsabilidades de cuidado del hogar y de los hermanos menores. En el caso de este programa, se planteó un currículo centrado en el aprendizaje de destrezas culturales básicas, operacionalizadas en la capacidad de leer comprensivamente y expresarse por escrito con precisión y claridad, así como en la capacidad de utilizar las matemáticas en la solución de problemas de la vida diaria Sin embargo, el programa asume que estas destrezas se adquieren funcionalmente sólo en la medida en que se descubren como el medio para llevar a cabo actividades socialmente relevantes tanto para el alumno como para la comunidad en la que vive. Las actividades socialmente relevantes no se definieron *a priori*; las seleccionaron los responsables locales del programa a partir de un diagnóstico de la problemática de la comunidad. Entre los temas que resultaron de estos diagnósticos en diferentes localidades, cabe mencionar los siguientes: necesidades básicas de la familia, salud, servicios públicos, enfermedades de la temporada, vacunas, planificación familiar, nutrición, hortalizas, trabajo (Lavín, 1986: 15-16, 36-37).

Otro esfuerzo, este sí referido a adultos, es el realizado, también en México, por el Modelo de Educación Diversificada para Adultos, desarrollado por el INEA entre 1980 y 1985. Este proyecto divide la "cultura del pauperizado" en cinco aspectos, relacionados a su vez con cinco aspectos curriculares: cultura instrumental, cultura interpretativa, cultura cívico-política, cultura produc-

tiva, cultura expresiva. La *cultura instrumental* abarca los lenguajes que la comunidad utiliza para relacionarse al interior y con el exterior: oral, escrito, conocimientos matemáticos básicos requeridos para establecer relaciones. La *cultura interpretativa* se expresa en la capacidad de un grupo para comprender su propia realidad y la interdependencia que ésta guarda con otros grupos de la sociedad regional, nacional e internacional. Incluye la capacidad analítica, reflexiva y crítica de su realidad en torno a una praxis traducida en procesos concretos para su transformación. Permite que un grupo se reconozca como portador de una cultura que revaloriza. La *cultura cívico-política* es la que permite a los miembros de un grupo tomar conciencia del lugar relativo que guardan en su sociedad específica y en la comunidad nacional. Implica reconocerse como parte de una nación, poseedor de derechos inalienables y de obligaciones inherentes a tales derechos, al tiempo que cobra conciencia del grado en que los otros grupos se los reconocen. Incluye el conocimiento de la estructura y operación de las instituciones gubernamentales. La *cultura productiva*, por su parte, se expresa en las formas de organización y en los medios e instrumentos utilizados para producir bienes y servicios, de comercialización. Por último, la *cultura expresiva* comprende la organización social del grupo en torno a sus manifestaciones rituales, artísticas, recreativas (Ruiz, 1987: 72-74).

Una característica general de este recorrido que acabamos de hacer respecto a lo que dice la literatura sobre las necesidades básicas de aprendizaje de los adultos es su punto de partida propiamente educativo. La pregunta que está en la base de los planteamientos aquí reseñados se refiere a las potencialidades que tiene la educación de adultos entre poblaciones con las características de la población blanco de este tipo de actividades. Sin embargo, es importante reconocer que este planteamiento se complementa, de manera muy importante, con las propuestas que asumen otro punto de partida: el de las necesidades de los adultos en general, y de los adultos en situación de pobreza en particular. Aquí, la pregunta que se busca responder no se refiere a las potencialidades de la educación de adultos, sino la que plantea a la educación exigencias específicas a partir de realidades problemáticas. Analicemos algunos de estos planteamientos:

Necesidades básicas de los adultos

La aportación clásica al asunto de las necesidades de los adultos sin lugar a dudas es la de Maslow (1968: 3-4, 196-197). Para él, el ser humano tiene una naturaleza biológica interior esencial que es, hasta cierto punto, natural, intrínseca, dada y, en cierto sentido limitada, inmodificable, o al menos no cambiante. Las necesidades básicas son las de sobrevivencia, seguridad, de pertenecer, de recibir y dar afecto y de auto-actualización. En la medida en que este cuerpo fundamental de necesidades básicas es negado o reprimido, la persona se enferma, o deja de estar sana. No es posible la salud psicológica a no ser que este cuerpo esencial de la persona sea fundamentalmente aceptado y respetado por sí mismo y por los demás. Sólo así es posible su desarrollo humano y el proceso de auto-actualización. Desde otra perspectiva cultural, Knowles retoma estas propuestas y afirma que no es posible satisfacer necesidades básicas superiores cuando las inferiores, las de sobrevivencia, no están satisfechas. De esta manera, cualquier intento de atender a las necesidades básicas de los adultos debe comenzar por las esenciales, para de ahí trascender a los esfuerzos por un desarrollo humano pleno.

Desde la realidad latinoamericana, esta visión lineal de la atención a las necesidades fundamentales del ser humano se cuestiona fuertemente. Basta con analizar los relatos antropológicos relativos a la vida social, cultural e incluso espiritual de poblaciones indígenas que se encuentran en situación de pobreza extrema. Más parecería, desde esta perspectiva, que las necesidades del ser humano deben concebirse como un todo interrelacionado; el progreso en su satisfacción parece tomar más la forma de una espiral que la de una escalera (o pirámide, del esquema maslowiano o más gráficamente knowelsiano). Desde este enfoque, la atención a alguna de las necesidades fundamentales del adulto tendrá la potencialidad de repercutir en todas las demás, siempre y cuando la estructuración social o las limitaciones del entorno no lo constriñan en forma excesiva.

En parte obedeciendo a esta visión crítica del esquema, quienes empiezan desde otra perspectiva en la definición de las necesidades básicas han preferido no jerarquizarlas ni escalonarlas, sino enlistarlas o, en todo caso, agruparlas. Sin duda el intento más acabado del primer tipo lo encontramos en la Declaración Universal de los Derechos Humanos. Recordémosla brevemente:

> Todo ser humano tiene derecho a ser libre; a ser tratado sin ningún tipo de discriminación por su religión, su género, el color de su piel; a la vida y a la seguridad personal y a la protección y defensa legal, en dado caso, sin diferencias; tiene derecho a trasladarse; a casarse libremente y fundar una familia; a poseer bienes; a profesar una religión; a pensar y expresarse; a reunirse pacíficamente; a participar políticamente en los asuntos del país al que pertenece; a ejercer el voto en forma secreta; a aprovechar las ventajas culturales, laborales y de bienestar social a la disposición en el país al que pertenece; a elegir libremente el trabajo; a percibir un salario que permita mantenerse a él y a su familia; a recibir el mismo salario por el mismo trabajo, sin discriminación alguna; a descansar; a disponer de lo necesario para que él y su familia no contraigan enfermedades, no pasen hambre, dispongan de vestido y vivienda; a recibir ayuda si carece de trabajo o no puede trabajar. Las madres que van a tener un hijo tienen derecho a recibir ayuda especial. Los niños tienen derecho a la educación y a una educación primaria gratuita. Todos tienen derecho a participar en las artes y en las ciencias y en las ventajas que reportan. En forma negativa, nadie tiene derecho a esclavizar, a discriminar, a privar a nadie de su libertad sin razón valedera, a juzgar en privado, a declarar a alguien culpable sin haberlo demostrado, a privar a otros de sus bienes y posesiones. (ONU, 1946).

Es una larga lista. Es sin duda un buen comienzo. Nadie puede negar que la Declaración Universal de los Derechos Humanos, signada por todos nuestros gobiernos, de manera que todos ellos están obligados a respetarla y a hacerla respetar, es una lista de necesidades fundamentales. No es difícil imaginar las exigencias que desde esta perspectiva se harían a la educación en general, y a la educación de adultos en particular. Tampoco es difícil imaginar el impacto que podría tener un programa de educación de adultos centrado en hacer valer, proteger y desarrollar estos derechos. Y a ese respecto, hay ya planteamientos importantes.[3]

Desde el punto de vista de la realidad de la creciente pobreza en América Latina, que intentamos delinear en la primera parte de este escrito, ha comenzado a aparecer con alguna claridad la necesidad de plantearse el trabajo con los adultos en dos planos no necesariamente secuenciales: el

[3] Véase, por ejemplo, Rivero, 1989 y Hadamache, 1990.

inmediato, emergente, que implica atender sus necesidades de sobrevivencia, relativas a la salud, la alimentación, la vivienda, el empleo (o autoempleo) y la producción y condiciones de intercambio, y el de largo plazo, relativo a la satisfacción de las necesidades propias del ser humano y del desarrollo de sus potencialidades personales y sociales (Latapí, 1985: 292-295).

Una propuesta de definición de las necesidades básicas de aprendizaje

Queremos, desde la perspectiva anterior, ubicar nuestra propuesta para una definición de necesidades básicas de aprendizaje. En esencia, proponemos recoger los elementos anteriores para proponer un cambio de enfoque en la definición de estas necesidades, que elimine el "sesgo educativo" que ha tenido su planteamiento y que parta más directamente de las realidades concretas de los adultos analfabetos y de escasa escolaridad de nuestro continente.

Retomemos un poco el hilo de nuestro discurso hasta el momento. Analizamos la realidad de la pobreza en América Latina, su evolución reciente, sus perspectivas a mediano plazo, y la forma como esta realidad afecta a los tres grandes grupos poblacionales que concentran la población pobre en la región: indígenas, campesinos y población urbano-marginal. Esperamos que este planteamiento recuperará el llamado al imperativo ético de justicia ante una situación de emergencia, que no tiene perspectivas, en el corto y mediano plazo, de corregirse en forma estructural si continúan las tendencias económicas imperantes.

Procedimos a enlistar los grandes consensos en el pensamiento latinoamericano respecto a la educación de adultos. De ese ejercicio procuramos dejar claro que esta educación es exitosa cuando se vincula con las necesidades e intereses fundamentales de la población con la que se trabaja; cuando se articula el proceso educativo con el de acción efectiva en la transformación de la realidad que para los adultos resulta opresiva y limitante de su desarrollo personal y social.

Continuamos haciendo un recorrido de la literatura existente relacionada con las necesidades básicas de aprendizaje de los adultos, la cual terminamos refiriendo nuevamente a sus necesidades básicas, sin las cuales las necesidades de aprendizaje básicas no pueden entenderse.

Ahora proponemos definir las necesidades básicas de aprendizaje como una respuesta desde el quehacer propiamente educativo a la satisfacción de las necesidades básicas, a secas.

Esta propuesta hace explícita la necesidad de asumir la educación de adultos como un fenómeno de doble dimensión que, por un lado, es un fenómeno social y socialmente determinado. Sus objetivos y finalidades también se refieren explícitamente, en su dimensión inmediata o última, a la realidad social. Por otro lado, en tanto hecho educativo, tiene su propia especificidad: un quehacer que le es propio, un conjunto de formas de proceder y, sobre todo, un ámbito de aporte específico al dinamismo de la realidad personal y social. Por ello sugerimos la necesidad de modificar el énfasis que parece habérsele dado a la educación de adultos —y sobre todo a la que se ocupa de la alfabetización y la educación básica— considerando, en primer lugar, esta segunda dimensión del fenómeno educativo, entendiendo a la educación de adultos de manera más firme y fundamentada (aunque nunca exclusiva), como un instrumento para el desarrollo y la transformación personal y social.

Así comprendida, la primera gran pregunta que debe hacerse la educación de adultos es qué realidad tiene que transformar. Una vez respondida ésta, la segunda gran interrogante se refiere a qué puede aportar la educación, desde su propia especificidad, a esa transformación. En el pasado, la educación de adultos, o al menos muchas de sus modalidades, han dejado sin respuesta la primera pregunta, y no ha actuado como generadora de la definición del quehacer educativo con adultos más que en forma muy remota. Y la segunda pregunta, por lo mismo, se ha respondido sólo en parte.

Hay evidencias, sin embargo, de que los proyectos exitosos de educación de adultos —que, por cierto, no son los más numerosos, sino los innovadores y, en general, los pequeños— son los que han asumido esta concepción de la educación de adultos. Nagel y Rodríguez (1985: 153), por ejemplo, afirman, como resultado de su revisión de las estrategias de alfabetización en América Latina y el Caribe, que entre campesinos al menos, "la alfabetización depende para su éxito de la realización de otros programas que remedien los problemas más urgentes y angustiosos". También, respecto a la alfabetización, Fajardo (1984: 349) señala que ésta no puede concebirse como un proceso aislado, momentáneo y autosuficiente; la alfabetización se inserta en el contexto de procesos que la preceden y la continúan. Se liga fuertemente a la vida y motivaciones de los sujetos y a las imágenes que éstos tienen del mundo del trabajo y de la organización social. García-Huidobro (1986: 78), señala que la propia alfabetización encuentra situaciones de éxito en situaciones de transformación societal y local, como componente de otros procesos; cuando hay una práctica económica y social distinta; y cuando se relaciona con el mejoramiento de las actividades diarias (salud, higiene, prácticas agrícolas).

En el medio rural, los programas que tienen más éxito son los que, en la percepción del campesino, se relacionan con la solución de problemas o con alternativas de migración al medio urbano. En el medio urbano, los programas de mayor éxito son los que propician una educación que atiende las necesidades básicas de estos sectores. En el caso de programas que vinculan educación y trabajo, encontramos que en el caso de los programas cuya actividad central es productiva, o económica (en el sentido más amplio), el rol instrumental de la actividad educativa es reconocido en todos los casos, y en muchos de ellos se reconoce su papel potenciador de la participación y organización necesarias para el proceso económico y social impulsado. En cambio, en el caso de los programas centralmente educativos, o la educación se concibe como prerrequisito para el acceso al empleo o al autoempleo —y entonces se adicionan diferentes variedades de contenidos educativos—, o como un bien en sí mismo. El rol que en estos últimos casos juega, para la transformación de las condiciones económicas y sociales del individuo y del grupo, es teórico y de mediano o largo plazo, bajo el supuesto de que siempre tendrá mayores oportunidades un sujeto alfabetizado o con educación básica que un sujeto sin ella (Schmelkes, 1990).

Parece, entonces, que habría bases para fundamentar nuestra tesis sustantiva, relativa a la necesidad de concebir la educación de adultos, en primera instancia, con una función instrumental a finalidades personales y sociales de desarrollo y transformación.

Ahora bien, el reconocimiento de la dimensión de la educación de adultos como hecho educativo con su propia especificidad conduce a la necesidad de vincular este quehacer instrumental con un quehacer más propiamente educativo. Y es desde esta perspectiva que cobra sentido la segunda tesis que quisiéramos proponer: la actividad educativa es la que permite trascender la satisfacción de las necesi-

dades fundamentales de sobrevivencia hacia necesidades básicas en el desarrollo de las potencialidades personales y colectivas. Dos cuestiones habría que subrayar respecto a esta tesis. En primer lugar, que ante la realidad de pobreza en la que viven los adultos analfabetos y poco escolarizados en América Latina, la atención a sus necesidades esenciales, de sobrevivencia, es una condición para el éxito de la educación de adultos. En segundo lugar, la aseveración de que la actividad educativa no podrá cumplir esta función de trascendencia, de lo relacionado con la sobrevivencia, si no se lo propone en forma explícita. En otras palabras, la función propia del quehacer educativo no se logra en forma automática, atendiendo desde lo educativo la satisfacción de las necesidades de sobrevivencia. Es necesarío que se lo proponga, que lo haga operativo y disponga los medios para que ello sea posible.

Sentadas a nivel general estas dos tesis fundamentales de la propuesta, queda por señalar la conveniencia de recurrir a dos categorías fundamentales para establecer los vínculos entre realidad y hecho educativo. Ambos vínculos están referidos al sujeto de la educación de adultos, ubicado en su situación específica real.

El primer vínculo axiológico es justamente el concepto de necesidad. Es ella la que determina en primera instancia el quehacer educativo con adultos. Un sujeto educativo puede definirse mejor como tal, en tanto sujeto de necesidades, o en tanto sujeto con necesidades insatisfechas (Gómez, 1990). La referencia al sujeto lleva consigo, necesariamente, la noción de la subjetividad de la necesidad. En otras palabras, estamos suponiendo que el sujeto tiene que sentir o llegar a sentir, es decir, tener conciencia de que tiene una necesidad, para que pueda convertirse en sujeto educativo. El proceso de apropiación subjetiva consciente de una necesidad es, quizás, una de las primeras tareas de la actividad educativa.

El segundo nexo de categoría es el de competencia (Lavín, 1990). Ofrecerla es, justamente, la tarea de la actividad educativa en su especificidad. El concepto de competencia, sin embargo, ha de complejizarse para realmente cumplir su cometido de vínculo categorial. Por competencia es necesario entender un complejo que implica y abarca, en cada caso, al menos cuatro componentes: 1) información, 2) conocimiento (en tanto apropiación, procesamiento y aplicación de la información), 3) habilidad y 4) actitud o valor. Al concepto de competencia hay que ponerle un apellido: el de calidad de vida. En último término, la especificidad de la tarea educativa es ofrecer competencias para una vida de calidad. En el caso de la actividad educativa con adultos —aunque no exclusivamente con adultos— la vida hace referencia al aquí y ahora. No se trata de formar, como en el caso de los niños, para que en el futuro puedan enfrentar las múltiples exigencias de la vida personal y social con calidad. Se requiere ofrecer los elementos para que los adultos puedan, hoy, ir teniendo una vida de mayor calidad.

Desde esta perspectiva, conviene dejar claro que lo básico se encuentra en el requerimiento, no necesariamente en la competencia En otras palabras, no se trata de llegar a identificar aptitudes básicas, sino necesidades básicas (desde la concepción de la calidad de vida) que requieren de competencias específicas para satisfacerlas. En todo caso, lo básico de la competencia dependerá de lo sustancial de la necesidad, y no de la complejidad implícita en la competencia en sí. Esta distinción nos parece importante, pues el proceso de llegar a satisfacer una necesidad básica puede requerir de competencias muy complejas. De manera consecuente con el planteamiento del cambio de énfasis en la forma de concebir la educación de adultos, su reto es proporcionar las competencias en función de la necesidad, no a partir de lo "básico" de la competencia requerida.

Esta concepción de la educación de adultos presenta lo que, desde nuestro punto de vista, es una enorme ventaja: saca a la educación de adultos de su ubicación sectorial, dentro del sistema educativo, y destruye el monopolio de los educadores sobre el quehacer educativo con adultos. Desde esta perspectiva, todo aquél que atiende necesidades básicas puede, y de hecho debe, hacer educación de adultos como aquí la hemos concebido. La actividad propiamente sectorial de la educación de adultos permanece, pero la exigencia de su necesaria vinculación con un conjunto de actores que inciden sobre la satisfacción de necesidades básicas aparece con claridad.

Esta concepción de la educación de adultos, si bien es coherente con la exigencia de su aporte a la problemática de la población empobrecida de América Latina, y pretende incorporar los hallazgos y conocimientos respecto al quehacer educativo con adultos en nuestra región, plantea enormes dificultades para un ejercicio de definición de necesidades básicas. La enorme heterogeneidad de la realidad de la pobreza en América Latina, la diversidad de los sectores populares y, al interior de cada uno de ellos, de los subsectores como los jóvenes, mujeres, jornaleros agrícolas, exigiría un ejercicio para su definición que, fundamentalmente, retome a cada uno de los sujetos y analice, en cada caso, sus necesidades específicas. No obstante, tampoco puede negarse que existe un marco de necesidades básicas comunes a todo ser humano y a toda colectividad integrada por ellos. Este marco tendría que ser también considerado, de manera que independientemente del sector específico y del espacio geográfico concreto en el que se trabaje, no ignore la atención a estas necesidades básicas comunes.

Estas consideraciones conducen al planteamiento de que el ejercicio tiene que ser bidimensional o matricial. En uno de los ejes de la matriz habría que definir estas necesidades básicas comunes. Por otro lado, en el otro eje habría que ubicar a los diferentes sujetos de la educación de adultos, permitiendo que puedan definir y caracterizarse las necesidades básicas específicas de cada uno de ellos. Este ejercicio no puede sino ser teórico. Adquiere su verdadera dimensión en relación con el sujeto particular con el que se trabaje.

Ahora bien, la tarea subsiguiente consiste, precisamente, en definir las competencias que supone enfrentar estas necesidades básicas en vías a su satisfacción

A continuación presentamos, a manera sólo de ejemplo, lo que un ejercicio de esta naturaleza puede representar.

Los sujetos de la educación de adultos, las necesidades básicas y las competencias necesarias para satisfacerlas

Las necesidades básicas comunes

Hablar de necesidades básicas comunes a todo ser humano y a toda colectividad humana supone necesariamente la proyección de una filosofía, la de una visión del mundo y del desarrollo que es necesariamente personal. Esto es inevitable. No obstante, también es posible descansar en aquello de lo personal más condensado. Es en este sentido que recordamos la Declaración Universal de

los Derechos Humanos. Propongo referirnos fundamentalmente a ella para la definición de las necesidades básicas comunes, aunque me tomaré la libertad de completar este cuadro con algunas otras necesidades que me parecen básicas y que, en parte por la naturaleza de dicho documento, no están contempladas.

Hemos adoptado ya, implícitamente, una división entre necesidades de sobrevivencia y necesidades básicas que la trascienden. La síntesis de la problemática de los sectores populares en América Latina, nos lleva necesariamente a referirnos a las necesidades básicas de sobrevivencia. De esta manera, en el eje horizontal de nuestra matriz aparecerían en primer lugar, y relativos al derecho a la vida: la salud personal, la salud ambiental, el agua,[4] la alimentación, la vivienda y el trabajo. Las necesidades básicas que trascienden la sobrevivencia, siguiendo esta misma referencia, son: la libertad (incluyendo la libertad de culto, de expresión, de reunión, de tránsito); la seguridad y protección legal sin discriminaciones; la participación en asuntos políticos; la educación; el respeto. Añadiríamos a esta lista algunas de las necesidades que nos parecen también básicas y comunes a todo ser humano y a toda colectividad: el afecto; el sentido de pertenencia y con ello la interrelación social; la autoestima (personal y cultural); la recreación; la creatividad, y la visualización del futuro.[5] Sirva ésta como una lista tentativa, a la cual se puede añadir o quitar, reagrupar, jerarquizar. Lo importante es destacar la importancia del objetivo que cumple su ubicación en este sitio: asegurar que todas estas necesidades sean objeto de atención, en el corto o mediano plazo, de programas de educación y desarrollo de los adultos, sea cual fuere el sitio y sector específico en el que se trabaja.

Ahora bien, esta lista esencial se precisa y enriquece, fundamentalmente, a partir de la caracterización de la realidad cotidiana en la que viven los sujetos específicos con los que se trabaja. Si bien su desarrollo debe hacerse *in situ*, con el grupo específico, a continuación intentaremos un ejercicio de precisión y enriquecimiento de los principales sectores poblacionales de América Latina identificados como concentradores de la población con necesidades básicas insatisfechas.

[4] La necesidad del acceso al agua no aparece como tal en el documento al que nos estamos refiriendo. No obstante, la importancia del acceso al agua es tal, y su presencia o ausencia tan determinante de la satisfacción o posibilidad de satisfacción de otras necesidades esenciales, que hemos considerado pertinente incluirla en esta lista inicial de necesidades vinculadas con el derecho a la vida.

[5] Esta necesidad básica se incluye por el hecho de haber constatado en investigaciones recientes (S. Schmelkes y S. Street, 1990), la dificultad presente en las personas que viven en situación de pobreza de formular un proyecto personal y colectivo de futuro. El horizonte de futuro se limita, según la condición, a lo que se encuentra inmediatamente después de lo que, desde el punto de vista de la sobrevivencia, está resuelto. En condiciones de pobreza extrema, este horizonte de futuro está representado por la próxima comida. Nos parece difícil negar que una necesidad básica del ser humano es poder visualizar su propio futuro personal y colectivo.

Las necesidades de sobrevivencia de sectores específicos

Los campesinos y los indígenas[6]

Teniendo como fondo la problemática conocida del campesinado en América Latina, habría que hacer un conjunto de precisiones respecto de las necesidades básicas anotadas para todo ser humano y colectividad.

Salud

Los servicios de salud, tanto preventivos como curativos, generalmente se encuentran ausentes, o su acceso a ellos es difícil, en los medios rurales. Muchos grupos campesinos han acumulado, a lo largo de generaciones, conocimientos médicos que les permiten enfrentar, con sus propios recursos, algunos de los problemas de salud. No obstante, los datos de mortalidad infantil, mortalidad general y morbilidad, son suficientemente indicativos de la urgente necesidad de atención, tanto preventiva como curativa, de la salud en estas zonas. La satisfacción de esta necesidad básica requiere la necesidad de prevenir enfermedades a nivel individual y familiar, de la necesidad de vigilar colectivamente la salud y contar con los mecanismos para resolver los problemas más comunes y canalizar las urgencias no tratables a nivel comunitario. De manera muy especial, la salud pre y post-natal resulta esencial, junto con la prevención (incluyendo la vacunación) de las enfermedades más comunes durante los primeros años de vida. La vigilancia familiar y comunitaria del crecimiento y desarrollo del niño durante sus años críticos (0-5) resalta como una de las prioridades. La detección oportuna de señales de alarma en relación a las enfermedades que más aquejan a la población es también urgente. Para ello, existe la necesidad de la organización comunitaria capaz de dar respuesta a una buena parte de estos problemas, suplementando la medicina tradicional con aquellos elementos de la ciencia médica occidental necesarios para asegurar el derecho a la vida y a la salud.

Alimentación

Muy vinculada con lo anterior se encuentra la necesidad de obtener, a nivel familiar, una alimentación adecuada en cantidad y calidad, en circunstancias en que el acceso a alimentos no producidos localmente es limitado y costoso. La necesidad de alimentar con suficientes proteínas a los niños durante sus primeros años de vida, y a las madres embarazadas y lactantes de manera especial; la necesidad de balancear adecuadamente los alimentos, en lo posible con los recursos disponibles y en forma congruente con la cultura culinaria a nivel comunitario; la necesidad de complementar el cuadro básico de productos agrícolas y pecuarios, a nivel de predio o de traspatio, así como la necesidad de conocer formas variadas y culturalmente atractivas de preparación, aparecen con claridad. Lo imperativo de despejar y hacer más accesibles física y económicamente las vías de acceso a los alimentos necesarios y no disponibles localmente es, evidentemente, otro aspecto de la misma

[6] Desarrollamos en este apartado, en forma conjunta, las necesidades básicas de sobrevivencia de campesinos e indígenas por considerar que, en términos generales, son comunes. Más adelante se distingue la respuesta educativa respecto a cada uno de ellos en particular.

problemática. Es importante también enfrentar la necesidad recurrente de enfrentar periodos de escasez de alimentos por circunstancias fundamentalmente climatológicas: sequías e inundaciones. Puesto que estas situaciones son frecuentes, deberían existir mecanismos emergentes que permitieran hacerles frente.

Salud ambiental

A este respecto, los medios campesinos principalmente están sometidos al grave problema del agotamiento y, en algunos casos, de la contaminación de los recursos naturales. Necesidades fundamentales, en este sentido, son la conservación de los bosques y del agua, junto con la conservación de la fertilidad de la tierra.

Vivienda

Los campesinos suelen resolver por cuenta propia la necesidad de vivienda, haciendo uso de conocimientos que, al respecto, se transmiten de generación en generación. No obstante, hay algunas necesidades relacionadas con la vivienda campesina que aparecen en algunos sitios y que convendría resolver: el hacinamiento de personas y animales; la falta de ventilación e iluminación; los riesgos que presentan viviendas en las que se cocina con fuego abierto, en zonas sujetas a catástrofes naturales como huracanes, inundaciones o terremotos. Estos problemas deben poder ser resueltos con recursos locales y aprovechando, en lo posible, los conocimientos campesinos sobre construcción.

Trabajo

Ésta es una necesidad que adquiere precisiones esenciales en el medio campesino; debe definirse como el derecho a poder vivir dignamente a partir del trabajo productivo agrícola y pecuario en condiciones de producción campesina. Esto significa poder mejorar los niveles de productividad de los productos tradicionales. Pero no sólo representa eso, y es quizás esta visión estrecha la que explica el escaso impacto de la extensión agrícola en medios campesinos. Implica también mejorar las condiciones de comercialización y, sobre todo, atenuar los mecanismos que extraen el excedente producido por los campesinos, cuando éstos se ven en la necesidad de vender su producción. Por otra parte, el mejoramiento de la productividad trae aparejada, en muchos casos, la necesidad de contar con facilidades crediticias y, en algunos casos, con acceso a maquinaria y a tecnología acorde con sus condiciones productivas y en los momentos oportunos. La necesidad de administrar en forma adecuada los recursos disponibles y contar con los elementos para tomar decisiones oportunas respecto a qué sembrar y cuándo hacerlo, qué vender, a quién y cuándo (por mencionar sólo ejemplos) ha sido identificada en múltiples ocasiones como fundamental. En muchas ocasiones, el imperativo de incorporar valor al producto primario, mediante procesamientos de la materia prima, aparece como condición para enfrentar en forma más definitiva las fluctuaciones de precios en el mercado agrícola y para diversificar los mercados de venta. Por último, es importante destacar la necesidad de respetar la diversificación de actividades económicas del campesino, que representa, en muchos casos, una estrategia esencial de sobrevivencia ante la incertidumbre implícita en la agricultura de temporal.

En el caso de los campesinos que no tienen tierra y que venden su fuerza de trabajo, así como en el de los semiproletarios, la necesidad de respetar la legislación laboral respecto al pago del salario mínimo; de contar con las prestaciones que legalmente se establecen para el caso de los trabajadores temporales y/o de planta; de contar con organizaciones laborales en donde se puedan plantear las demandas y defender los derechos; éstas, entre otras, resultan claras. Para el caso de los campesinos que emigran a la ciudad o a países extranjeros durante temporadas del año, la necesidad de poder relacionarse en y con una cultura extraña —la necesidad de sobrevivir también en el mundo urbano— resulta básica.

Dentro del sector campesino, es necesario a su vez hacer precisiones respecto a las necesidades básicas de sobrevivencia del subsector de mujeres campesinas y de jóvenes campesinos. Sin entrar al grado de detalle que hicimos en el caso anterior, es importante señalar, en el caso de la mujer campesina, que además de las necesidades específicas ya mencionadas respecto a su salud y la de sus hijos, en lo que toca a su alimentación y la de su familia, la mujer tiene también necesidades vinculadas con el mundo del trabajo. La mujer campesina lleva una carga importante, dentro de la diversificación de actividades económicas, tanto de la producción como de la administración y comercialización de los productos agrícolas, pecuarios y/o artesanales. Precisamente debido al aceleramiento del paso de la semiproletarización campesina, la mujer en muchas ocasiones se enfrenta sola a todas las actividades propias y además a las productivas y de comercialización. Cuando éste es el caso, es prioritaria la atención a las necesidades vinculadas con el trabajo de las mujeres campesinas. Además, y de manera muy importante, la mujer se enfrenta a necesidades específicas en lo que corresponde a su rol socializador. La necesidad de contar con los elementos necesarios no sólo para alimentar y cuidar la salud de sus hijos, sino también para darles el afecto y la estimulación necesaria para su adecuado desarrollo, en sus diversas etapas, es de atención prioritaria.

En el caso de los jóvenes, y refiriéndonos en forma exclusiva a las necesidades de sobrevivencia, el problema fundamental en el medio rural es la ausencia de oportunidades de trabajo. La tierra escasa del campesinado no puede seguirse subdividiendo. La tecnificación de la agricultura empresarial tiende más bien a reducir sus necesidades de mano de obra. La falta de oportunidades de empleo y autoempleo en el medio rural, prioritariamente para el sector juvenil tanto masculino como femenino, es patente, aunque su satisfacción compleja y difícil.

El sector marginal urbano

Algunas de las precisiones respecto a las necesidades básicas de sobrevivencia que pueden hacerse desde el conocimiento de la problemática de este sector son las siguientes:

Salud

En el caso del sector urbano marginal la atención a la problemática de la salud adquiere características específicas relacionadas con el caótico crecimiento de las zonas urbanas. En la falta de servicios básicos, y esencialmente de agua potable, se encuentra la base de muchos de los problemas de salud que se manifiestan en estas zonas. La ausencia de empleos estables para la mayor parte de los habitantes de las zonas urbanas marginales los deja fuera de los servicios de salud que forman parte de los pro-

gramas de seguridad social de los diversos países. Los servicios de salud se extienden endeblemente y con enormes deficiencias cualitativas a los habitantes de las zonas urbanas marginadas. La atención a las necesidades de salud de esta población debe darse en dos frentes: el mejor aprovechamiento y la demanda y negociación de ampliación y desarrollo cualitativo de los servicios de salud existentes, por un lado, y la autogestión de salud preventiva y, en los casos más comunes, también curativa, por parte de la organización barrial o comunitaria En este caso la atención prioritaria al cuidado prenatal y a la infancia resaltan como esenciales. Enfermedades propias de la vida en zonas urbanas marginales tienen que poder ser prevenidas, aunque también atendidas, por parte de las instituciones de salud; pero dada la insuficiente y deficiente calidad de estos servicios, fundamentalmente deben ocuparse de ello las propias familias y las organizaciones sociales y comunitarias. Entre las enfermedades más comunes destacan de manera importante las gastrointestinales, y los parásitos de manera especial, dada la falta de agua y drenaje, la defecación al aire libre y, en muchas ocasiones, la tierra incontrolable por falta de vegetación y/o asfalto. Las enfermedades, que son consecuencia de las largas horas de trabajo y de traslado a los sitios de trabajo, junto con la permanente angustia por la sobrevivencia, no pueden pasar a un segundo plano. Muchas de estas necesidades deben ser atacadas en forma emergente, aunque se requiere de la ejecución de obras de infraestructura, como el drenaje y el agua potable, para enfrentarlas de raíz. Para ello, la capacidad de concertación, de planteamientos, demandas y capacidad de negociación, resultan esenciales.

Salud ambiental

Las zonas urbano-marginales son las que más padecen las consecuencias de la ausencia de salud ambiental propia de las grandes urbes. La falta de servicios básicos como agua, luz, drenaje, transporte, áreas verdes y recreativas, explica gran parte de esta realidad. El crecimiento caótico de estas áreas dificulta su introducción y regulación; la atmósfera que se respira suele estar altamente contaminada, sobre todo por la defecación al aire libre de personas y animales. Esto se agrava debido al mal estado de los servicios de transporte público al que estas zonas tienen acceso.

Alimentación

Los problemas de desnutrición se concentran de manera comprobada en estas zonas, donde, en términos generales, alrededor de un 60% de los niños menores de 6 años padecen algún grado de desnutrición. La falta de acceso a alimentos básicos y variados y su costo excesivo, superior en muchos casos a los de los centros de las grandes urbes, generan una alimentación de baja calidad donde destacan como alimentos principales las grasas y las harinas, y escasean las proteínas y las vitaminas. El bombardeo comercial al que la población está sujeta, conduce en muchas ocasiones al consumo de alimentos chatarra que compiten contra los nutritivos por el escaso ingreso familiar, destinado en una proporción significativa a la alimentación. La necesidad del acceso a productos alimenticios básicos a precios alcanzables, y de contar con alimentación suficiente y balanceada en todos los casos, pero sobre todo durante el embarazo, la lactancia y, en el caso de los niños, durante los primeros años de vida (incluyendo la incorporación de alimentos adicionales a partir del tercer mes de vida), resumen lo esencial respecto a esta necesidad básica.

Vivienda

Es de todos conocida la complejidad del problema de la vivienda en las zonas urbanas marginales. La precariedad de la tenencia de la tierra aparece como una de las causas fundamentales de la persistencia de viviendas demasiado pequeñas, inestables, insalubres, peligrosas. La dinámica de las zonas urbano-marginales restringe todavía más el espacio disponible, por la llegada frecuente de familiares y amistades de otras zonas que durante largos periodos permanecen en viviendas que ni siquiera pueden considerarse unifamiliares. Incluso una vez superado el problema de tenencia de la tierra, la incapacidad de acudir a contratar servicios profesionales para la construcción definitiva de la vivienda conduce a la autoconstrucción, muchas veces realizada sin los conocimientos necesarios para asegurar su estabilidad, suficiente ventilación y adecuado uso del espacio, etc. La escasez de vivienda en zonas urbanas marginales, por otra parte, eleva de manera sustancial el costo de las rentas, de tal forma que quien no puede apropiarse de un terreno y construir en él una vivienda precaria, enfrenta la necesidad de destinar una parte considerable de sus ingresos a la renta de un cuarto redondo sin ningún tipo de servicios. El crecimiento de la mancha urbana, por otro lado, y la creciente incorporación de zonas marginales a los servicios urbanos en general, encarece todavía más la vivienda popular, de manera que en algunas ciudades las zonas verdaderamente periféricas están habitadas más por población ya urbana expulsada de zonas en proceso de incorporación. La vivienda es una de las necesidades más visibles, pero también más agudas y complejas, de las zonas urbanas marginales.

Trabajo

Como analizamos en la primera parte de este documento, la problemática del empleo desde un punto de vista estructural en América Latina es lo que de alguna manera explica las dimensiones y el crecimiento de las zonas urbano-marginales y, en ellas, del sector informal de la economía. Por su carácter estructural éste es, como decíamos, el problema de más difícil solución en nuestros países. No obstante, el trabajo es una necesidad vital para la población urbano-marginal, que no tiene posibilidad alguna de producir sus propios productos, como es el caso del campesinado. Por ello la población urbano-marginal ha generado estrategias de sobrevivencia resolviendo por su cuenta el problema del trabajo, por la vía de la informalidad. Ahora bien, veíamos que las condiciones del trabajo informal implican enfrentar realidades de explotación exacerbadas, de modo que el trabajador informal de estas zonas apenas alcanza a resolver de manera insuficiente su reproducción biológica y la de su familia. Para lograrlo, durante gran parte del tiempo tiene que contar con el apoyo del trabajo informal de varios miembros de la familia, que con el fin de sobrevivir dejan de asistir a la escuela. El fenómeno desgarrador y creciente de los niños de la calle, es en parte consecuencia de esta realidad. Además del abuso, la persecución de la que son objeto los trabajadores informales en muchos de nuestros países por parte de la policía y de los comerciantes establecidos se suma a la precariedad ya inherente a la actividad. La atención a la problemática del trabajo es evidentemente compleja. Su solución depende de decisiones de carácter macroeconómico relacionadas con la opción por modelos de desarrollo que promuevan el empleo. Sin embargo, enfrentar en las condiciones actuales la problemática del trabajo supone tener acceso a elementos como capacitación, compra de

insumos en común, acceso a mercados más estables, acceso a créditos y, evidentemente, organización, tanto para el logro de todos los elementos anteriores como para la defensa colectiva ante el embate explotador y persecutorio de la sociedad más amplia.

En el caso del sector marginal urbano, existen también caracterizaciones específicas que hacer a las necesidades básicas de sobrevivencia de parte de los sectores femenino y juvenil. La mujer en el sector urbano-marginal, además de compartir buena parte de las necesidades anteriores, se enfrenta a la opresión de que es objeto por su género. Diversos diagnósticos llevados a cabo en varias zonas urbano-marginales de la ciudad de México dan como resultado decidor que, entre un 45 y un 55% de los hogares, están en manos de mujeres. Madres solteras, mujeres abandonadas, mujeres cuyo compañero trabaja en otro sitio son las que, acumuladas, suman esta impresionante cifra. Estas mujeres tienen la responsabilidad del cuidado de sus hijos, en muchos casos pequeños. Pero tienen también la responsabilidad de mantenerlos y de mantenerse a sí mismas. Carecen de los servicios que lo faciliten: obviamente, no hay acceso a casas de cuidado diario. Los niños mayorcitos se quedan en la calle; los más pequeños, muchas veces, encerrados en jaulas o roperos o amarrados al poste de la cama, mientras la madre se ve forzada a salir a ganar dinero para alimentarlos y para poder pagar la renta de su precaria vivienda. Las más de las veces, obtiene como fruto de su trabajo menos de lo que gana el varón al realizar actividades similares, por el hecho de ser mujer. Realidad oculta, que aflora con alarmante pertinacia a partir de experiencias de trabajo con estos sectores.

El sector juvenil, como ya indicábamos, carece de todo tipo de posibilidades. Los niveles superiores de educación, después de la primaria para quienes pudieron concluirla, resultan demasiado onerosos y no pueden ser enfrentados por las familias de estos sectores. No hay, obviamente, empleo. Tampoco hay posibilidades de sana recreación en la forma de deporte, actividades culturales o artísticas, lugares de reunión a su disposición. El recurso a la informalidad es también, en su caso, una salida obligada. Pero muchos jóvenes, por las necesidades propias de su edad, por su afán de autonomía e independencia, no encuentran satisfacción plena a su proceso de desarrollo cuando su vida se reduce a un proceso desgastante y poco redituable de trabajo informal. El pandillerismo y el vandalismo, la delincuencia, la drogadicción, representan a veces escapes naturales al tedio de la pobreza. Atender estas necesidades supone, nuevamente, el concierto de dependencias gubernamentales, organismos no gubernamentales, organizaciones sociales y populares, que presten atención específica a la juventud en situación de pobreza.

Las competencias necesarias para satisfacer las necesidades de sobrevivencia

Nuestra tesis central relativa al papel instrumental de la educación de adultos en el proceso de satisfacción de las necesidades básicas, a través del manejo operacional del concepto de "competencia", nos lleva a preguntar qué competencias requiere el adulto para poder satisfacer las necesidades de sobrevivencia. Este tipo de necesidades se asumen como aspecto central del desarrollo de este capítulo por tres razones fundamentales, que recordamos. La primera se refiere a la situación de emergencia representada por la realidad y las tendencias de recrudecimiento de la pobreza entre los diversos sectores analizados. La segunda, se deriva de nuestro análisis de los consensos respecto a la

educación de los adultos y, en especial, a aquel que destaca la necesaria vinculación de la educación de adultos con la satisfacción de las necesidades fundamentales de los mismos. Por último, la tercera retoma el planteamiento respecto al papel de la educación de adultos, de trascender las necesidades de sobrevivencia para atender las otras necesidades, también consideradas básicas.[7] Asumimos, no obstante, estas necesidades esenciales como punto de partida para un trabajo de educación de adultos que permita, por una parte, aportar a su satisfacción y, por la otra, trascenderlas para enfrentar el aporte educativo en la satisfacción de las demás.

¿Cuál es, pues, el aporte de la educación de adultos a la satisfacción de estas necesidades de sobrevivencia? En otras palabras, ¿qué competencias requiere su satisfacción?

Para responder esta pregunta, es necesario resaltar otra de las premisas que se deriva de los hallazgos en torno a los cuales hay consenso respecto a la educación de los adultos. Ésta se refiere a la concepción del educando adulto, individual y colectivo, como un educando con conocimientos, habilidades, valores y actitudes que son fruto de su experiencia. Esta experiencia debe convertirse en la base a partir de la cual se aborden los diversos niveles implícitos en las competencias.

De esta forma, la competencia es el resultado de la confrontación sintética entre lo que los educandos han logrado acumular por la experiencia —propia o de generaciones pasadas— y el aporte de información, conocimientos, habilidades y formas de concebir al ser humano y sus interrelaciones que vienen desde el educador. La síntesis de esta confrontación será aquella que resulte óptima para enfrentar, en las circunstancias específicas, la problemática reconocida.

En lo siguiente, pretendemos agrupar, a modo de ejemplo, lo que podría implicar, para responder al cuadro anterior de necesidades, cada uno de los elementos constitutivos de la competencia a la que nos referimos al definirla: información, conocimientos, habilidades y valores y actitudes.

Información

La información es algo respecto a lo cual se dialoga, con interpelación de la realidad. Congruentes con la concepción de confrontación entre lo que trae consigo el educando como fruto de su experiencia vital y lo que ofrece como información el educador:

- Lo primero que debe hacerse en el contexto de un hecho educativo es socializar la información del educando sobre un tema en particular: embarazo, construcción de viviendas, servicios a los que tiene acceso, derechos que le corresponden, etcétera.
- Ahora bien, puesto que la información ha de referirse a la realidad, el segundo paso informativo es el de socializar y complementar la información que se tiene, respecto al tema en cuestión, de los propios sujetos y de su entorno. De esta manera, cuando se abordan problemas de salud, hay que socializar la información respecto al estado de salud de los

[7] Cabe señalar que, consideradas en último análisis, las necesidades básicas aquí planteadas son todas ellas necesidades de sobrevivencia. Si tomamos como marco la calidad de vida, es imposible imaginar una sobrevivencia digna sin afecto, sin posibilidades de recreación, sin seguridad, sin opciones para participar creativamente en aquello que afecta a la persona y al grupo.

sujetos, de la comunidad, sobre las enfermedades más comunes. Algo similar puede decirse cuando el tema en cuestión es el trabajo, o la alimentación.

Partiendo de la base informativa que el educando tiene y que puede recabar de los demás y de su entorno físico y social, el conjunto de informaciones relevantes para las necesidades de sobrevivencia, los temas informativos fundamentales relativos a la entrega —en actitud de diálogo— por parte del educador, serían, entre otros, los siguientes:

- Los derechos fundamentales. Parece difícil abordar cualquiera de las necesidades de sobrevivencia sin tener información de que su satisfacción, de hecho, representa un derecho constitucionalmente reconocido.
- Los servicios a los que tienen acceso. Es conveniente ofrecer un inventario de las dependencias de gobierno que tienen a su cargo el área en cuestión, sus representaciones regionales y locales, sus normas de calidad en el ofrecimiento del servicio, sus requisitos. También conviene informar sobre otro tipo de instituciones no gubernamentales y de organizaciones sociales que trabajan en la región sobre el tema.
- La ubicación geográfico-política de la comunidad con la que se trabaja. Es necesario que los educandos posean información acerca de dónde se encuentran físicamente ubicados respecto del país de que forman parte; del tipo de dependencia administrativo-política que corresponde a su comunidad o colonia, de los puestos existentes de quienes deben representarlos y de sus obligaciones, de las agencias gubernamentales inmediatas y sus funciones, de los responsables de administrar justicia, etcétera.
- Es conveniente también, dentro de este rubro, informar acerca de las fuentes de información a las que pueden tener acceso y para qué puede servir cada una de ellas (desde un directorio telefónico, pasando por un periódico y otros medios de comunicación, los informes de gobierno, las bibliotecas, los censos, etc.).
- Importante también aparece la información sobre la legislación que les atañe y afecta.
- Respecto a cada una de las necesidades de sobrevivencia, hay información que resulta indispensable. Son los especialistas los más indicados para especificarla. No obstante, podemos señalar algunas que parecen indispensables, a guisa de ejemplo: información sobre el funcionamiento del cuerpo humano (incluyendo la sexualidad); información acerca de los síntomas de las enfermedades y de las señales de alarma; información acerca de los requerimientos del desarrollo del ser humano (biológicos, síquicos y sociales); información acerca de las propiedades de los alimentos; información sobre los recursos naturales propios de la región, información sobre los métodos productivos de los frutos propios incluyendo, fundamentalmente, la distribución de los mismos.

Conocimientos

Si entendemos por conocimiento el proceso de comprensión, apropiación, procesamiento y aplicación de la información, entonces estaremos de acuerdo en que los adultos afirman su conocimiento

cuando actúan sobre la realidad para transformarla, porque es en la actividad de transformación donde la información llega a aplicarse y se convierte en conocimiento.

Desde este punto de vista, lo primero a decir es que el conocimiento aplicado de los educandos debe socializarse. Y es partiendo de la objetivación de estos conocimientos cuando puede procederse a reflexionarlos y a entablar el diálogo con el conocimiento que se ofrece de fuera. Conocer implica actuar, comprendiendo las causas y pudiendo prever las consecuencias.

Así concebido el conocimiento, las necesidades básicas de sobrevivencia deberán ser comprendidas en las causas de su no satisfacción, y su solución posible comprendida como la consecuencia de combatir las causas. Ahora bien, el conocimiento implica aprendizaje. El aprendizaje lo hace el sujeto, pero lo favorece el proceso de reflexión acerca de lo aprendido ("poder objetivar qué aprendí" y "cómo lo aprendí"). Por tanto, este proceso implica partir de la reflexión, ir a la acción y volver a la reflexión, en forma dialógica y participativa.

De esta forma, los conocimientos que requiere la satisfacción de la necesidad de salud, por ejemplo, incluirían aspectos tales como: causas de los desórdenes en el funcionamiento del cuerpo humano (causas biológicas y sociales de las enfermedades más comunes, causas de los accidentes más comunes), y sus soluciones como consecuencia de atacar las causas biológicas y sociales de la enfermedad. Es ahí donde cobra sentido desde la necesidad del deporte y de la higiene personal hasta la necesidad de una organización comunitaria capacitada para vigilar y atender la salud. Las soluciones requieren a su vez conocimientos específicos (de higiene, de primeros auxilios, de estructuras organizativas), que se irán convirtiendo en verdaderos conocimientos en la medida en que se vayan aplicando como soluciones.

Los conocimientos que requiere la satisfacción de la necesidad de salud ambiental, entre otros, se refieren al funcionamiento de los ecosistemas y las causas de su desequilibrio y deterioro, el ritmo de agotamiento de los recursos naturales sobre todo en medios campesinos e indígenas, y especialmente de la tierra, del agua y de los bosques; el conocimiento de las causas de la contaminación del aire y del agua en zonas urbanas. En el terreno de las soluciones se requiere, en el medio rural, de conocimientos tecnológicos para frenar o reponer el deterioro de los recursos y aprovecharlos en forma más racional. En el medio urbano se requieren conocimientos tecnológicos que permitan instalar sistemas alternativos de drenaje, reforestar la zona urbana, disponer y reciclar la basura. En ambos casos, se requieren conocimientos organizativos para poder plantear demandas y negociar con las autoridades tanto para evitar el deterioro del medio ambiente como para disfrutarlo y mejorarlo.

Los conocimientos que requiere la satisfacción de la necesidad de alimentación, por ejemplo, hacen referencia a las causas de la desnutrición (desde la etapa prenatal, durante la lactancia, durante el primer año de vida, en adelante); los requerimientos que implican su solución exigen conocimientos de tecnologías apropiadas para la producción de alimentos, de su conservación, de su balanceo y preparación. La solución social implica conocimientos que permitan la autogestión de la satisfacción de esta necesidad, partiendo de su vigilancia a nivel comunitario o barrial. Esto a su vez supone conocimientos de estructura y funcionamiento de la organización, de formas de financiamiento. Implica también el acceso organizado a alimentos básicos a precios accesibles, junto con los conocimientos necesarios para administrar colectivamente su venta o distribución.

Los conocimientos necesarios para enfrentar el problema habitacional se refieren, en el medio rural, fundamentalmente a comprender la vivienda como posible origen de enfermedades y accidentes; su solución requiere de conocimientos en tecnología de construcción para resolverlos. En el medio urbano, el problema de la vivienda hace referencia en primer lugar a los conocimientos que permitan evitar la precariedad en la tenencia de la tierra o en el usufructo de una vivienda. En segundo lugar, que permitan comprender la importancia de una vivienda sana; conocimientos técnicos de construcción, conocimientos organizativos para enfrentar la autoconstrucción, incluyendo la compra en común de materiales, mecanismos financieros de crédito colectivo, etc.

Los conocimientos necesarios para el problema del trabajo implican, en el medio rural, la comprensión del proceso productivo, desde la distribución de los insumos hasta la distribución del producto; la comprensión de la ubicación económica del campesinado (frente a la realidad agrícola en su conjunto); el entender el fenómeno agrícola del producto o productos en cuestión; la comprensión de los mecanismos de extracción de excedente; la comprensión del rol de la mujer en la actividad productiva y reproductiva de la unidad económica familiar. Su solución implica conocimientos técnicos para mejorar la productividad, nociones organizativas para enfrentar el acceso a insumos y las mejores condiciones de venta del producto; conocimientos de contabilidad y administración predial, etc. Un ejercicio similar puede hacerse respecto a la producción pecuaria o artesanal. En el medio urbano, con toda la complejidad que ello supone, enfrentar la falta de trabajo implica comprender el fenómeno del empleo; supone conocimientos técnicos para desarrollar una actividad determinada; conocimientos del mercado urbano, tanto de insumos como de bienes y servicios; saberes administrativos, conocimientos que permitan acceder y manejar créditos; supone conocimientos organizativos que permitan, en lo micro, asociarse para comprar y vender en común (o incluso para producir en común, si es el caso); y en lo macro, defenderse colectivamente y hacer oír su voz al plantear demandas y proponer soluciones.

Habilidades

La habilidad se refiere al saber hacer. Los conocimientos se confrontan con la práctica porque ahí se aplican. Las habilidades se adquieren en la práctica. Nuevamente, es necesario partir del supuesto de que el adulto ya posee un conjunto de habilidades. La educación de adultos ha de fortalecer las que posee y de complementarlas con las que no tiene para hacerlo más capaz de enfrentar su cotidianeidad.

Sin duda, en un momento dado de cualquiera de los procesos anteriores de adquisición de información o de conocimientos, la habilidad de la lectoescritura y del cálculo se va a hacer necesaria. Cuando ésta se hace necesaria, la educación de adultos ha de estar lista para ofrecerla. Ahora bien, no conviene separar esta habilidad fundamental de la relacionada con las habilidades de razonamiento. Éstas se encuentran íntimamente vinculadas. Y aunque es posible aprovechar todos los momentos de reflexión participada que el proceso de adquisición de información y de conocimientos supone para reforzar esta habilidad, el proceso mismo de la adquisición de la habilidad de la lectoescritura y del cálculo es momento privilegiado para intencionadamente trabajarla. Ahora bien, como la habilidad se aprende en la práctica, el objeto de la lectura, de la escritura y del cálculo (haciendo énfasis en estos últimos, no porque sean más importantes que la lectura, sino porque con frecuencia

son menos atendidos), debe ser el objeto mismo de la necesidad sobre la cual se está actuando. He aquí una necesidad de desarrollo teórico e instrumental, acerca del aprovechamiento de la práctica misma como materia de alfabetización y desarrollo de las habilidades de razonamiento. El desarrollo de la criticidad, de la capacidad de análisis, de la capacidad de síntesis, de la capacidad de visualizar consecuencias, son todas ellas fruto de este proceso intencionado de desarrollo de las habilidades de razonamiento.

Muy vinculada con la habilidad de lectoescritura se encuentra la habilidad del manejo del lenguaje. Pero aquí es necesario hacer una referencia específica, primero, a la capacidad de comunicación oral y, segundo, a la habilidad para el manejo oral y escrito de la lengua materna —en todos los casos, y muy especialmente en el caso de las comunidades indígenas— y, en las circunstancias que se hace necesario, para el manejo, también oral y escrito, de una segunda lengua.

La siguiente habilidad fundamental que sólo puede adquirirse en la práctica es la de la participación. No es necesario recordar que la habilidad para participar se adquiere como proceso, al igual que la habilidad para leer y escribir. No basta con declarar que un espacio es participativo para que ella se dé en su sentido pleno. La participación es un objetivo de aprendizaje que como tal, exige dosificación y graduación. Otra de las grandes áreas de desarrollo teórico e instrumental se encuentra precisamente en este punto: los diferentes estadios de la participación y su operacionalización educativa. Pero si el proceso se desarrolla como aquí nos lo hemos imaginado, las oportunidades de participación existen desde que se da la posibilidad de socializar información. Esta práctica de la participación debe ser educativamente intencionada y, como tal, expresamente evaluada. En el caso específico de las mujeres, es importante resaltar la necesidad no sólo de fortalecer su habilidad para participar, sino de atender de manera especial los obstáculos que se van presentando en los procesos grupales y comunitarios a reconocer su derecho a hacerlo y a darle el peso correspondiente a sus aportes tanto en ideas y planteamientos como en acciones. Por otra parte, parece importante abrir espacios específicos para reflexionar —en los grupos de mujeres, pero también de manera muy importante en los grupos mixtos— sobre la manera como ese derecho a participar es transferido a la vida cotidiana y familiar.

Nos referimos, al hablar tanto de información como de conocimientos, a la organización. Lo relativo a la habilidad para vivir en organización es algo que se adquiere sólo en la práctica organizativa misma: saber llevar una asamblea, saber conducir una reunión, saber formar comisiones, saber exigir a los responsables, saber cuestionar los informes, saber elegir a los representantes, saber manejar conflictos, son todas habilidades que se adquieren en el proceso, pero cuya adquisición debe también hacerse intencional. La habilidad para negociar se vincula muy cercanamente con la habilidad para vivir en organización. Pero no es lo mismo. Es necesario cultivarla en forma específica.

La habilidad para buscar información nos parece también fundamental. No basta con poseer información acerca de las fuentes disponibles. Es necesario, en primer lugar, poder identificar cuando se requiere información. Es necesario saberlas usar, saber dónde encontrarlas, saber a quién preguntar. La habilidad para consultar fuentes esenciales como: leyes, información periodística, información estadística, información especializada, directorios de diverso tipo, etc., surge como necesidad de la práctica, y en ella debe irse, intencionalmente, desarrollando en tanto tal.

Valores y actitudes

Así como la información se adquiere en diálogo, el conocimiento confrontándolo con la práctica, y la habilidad en la práctica misma, los valores sólo se reafirman cuando se viven. De ahí que el mayor reto a la educación de adultos consiste precisamente en consolidar o crear espacios y estructuras que permitan la vivencia de los valores necesarios. Creemos que no es posible enfrentar en forma estable y efectiva la satisfacción de las necesidades básicas de sobrevivencia si ello no se hace viviendo conscientemente valores fundamentales. Y es justamente desde esta exigencia a la educación de adultos que suponemos la capacidad de trascendencia, desde lo educativo, de las necesidades emergentes de sobrevivencia a las necesidades básicas del ser humano.

Es reiterativo, pero hay que decirlo: el educando adulto es un sujeto con valores. Y es desde esa realidad, nuevamente, desde donde hay que partir para confrontar, reforzar y recrear.

El primer gran bloque de valores son los referidos a la persona como tal. Las estructuras que la educación de adultos crea en el proceso de satisfacer una necesidad fundamental deben permitir vivir cotidianamente valores fundamentales de:

- El respeto. El ser respetado es una necesidad básica de todo ser humano. El respeto a todos, independientemente de la condición económica, de la edad, del género. En esto último ponemos especial énfasis. El respeto a la mujer es, quizás, uno de los valores anticipatorios más necesarios de vivir realmente en la cotidianeidad de la vida de las clases populares.
- La autoestima. Para respetar, es necesario respetarse, valorarse. De ahí que las actividades propias de la educación de adultos deben proponerse manejar explícitamente la autoestima, tanto en sí misma, como en tanto consecuencia racional del respeto, afecto y creatividad.
- El afecto. La relación educativa es una relación que nos parece intrínsecamente afectiva. El afecto ha sido considerado en este escrito como necesidad básica. De heho, es una necesidad de sobrevivencia. El dar y recibir afecto, en las relaciones interpersonales cotidianas, debe ser un modo de ser explícito de la educación de adultos.
- La creatividad. Otra de las necesidades básicas del ser humano que hemos considerado aquí es la de ser creativo, de sentirse portador y creador de cultura, de sentirse capaz de transformar la realidad. En el contexto de los procesos de satisfacción de las necesidades básicas, se está de hecho impulsando la creatividad personal y colectiva. Es necesario reflexionar sobre estas realidades como aquello que permite que el ser humano se trascienda y sea solidario.
- El sentido de pertenencia. La identidad no se completa con la autoestima. Requiere del desarrollo específico de un sentido de pertenencia: a una familia, a un grupo, a una colectividad, a una nación. Y aunque se encuentra muy relacionado con todos los valores anteriores, requiere de una atención educativa intencionada.

El segundo gran bloque de valores es el que se refiere a las colectividades. De hecho, supone lo mismo que el bloque anterior, pero aplicado socialmente. Es aquí donde cobra una importancia especial el fortalecimiento cultural. Implica el afecto vivido y manifiesto a su grupo social de refe-

rencia. El respeto a la cultura —y con ello a la lengua propia— debe ser concebido como un derecho de defensa colectiva. Como se ha indicado, el papel de la mujer en la conservación, reproducción, adaptación y transmisión cultural es clave. El reconocimiento de este papel protagónico, y su fortalecimiento compartido, es uno de los objetivos del trabajo educativo en este aspecto.

Este bloque de valores se refiere también expresamente a la autoestima colectiva a partir de su propia autodefinición. Y se refiere a la concepción de las culturas como sujetos colectivos creativos, capaces de enriquecer no solamente su propio ser cultural, sino, en un contexto de pluralidad, la propia cultura nacional. (Sobra resaltar el papel que puede jugar aquí el fortalecimiento de la lengua materna, junto con la adquisición de la habilidad para escribir la historia y expresar la cultura, para ellos mismos y para los demás.) Esto no pretende aplicarse en forma exclusiva a las comunidades indígenas, aunque respecto a ellas adquiere importancia primordial. Todos los sujetos populares poseen sus propias expresiones culturales, y como tales son sujetos activos de enriquecimiento cultural tanto propio, como de la cultura nacional.

El tercer gran bloque de valores son los que se refieren al entorno natural. Aunque se encuentra en parte vinculado con lo anterior, porque en lo fundamental significa afecto a su espacio, su desarrollo es el que permite atender estable e históricamente el problema de la salud ambiental. En lo fundamental, implica respetar y amar, individual y colectivamente, a la naturaleza que lo rodea: cuidarla y cultivarla; enriquecerla y defenderla.

El cuarto gran bloque de valores se refiere a la relación con los demás. Desde luego que los referidos a la persona son valores recíprocos, y en tanto tales forman también parte de este bloque. Pero hay al menos tres valores que son propios de la relación con los otros que es necesario resaltar: la responsabilidad, la solidaridad, y lo que, a falta de un mejor nombre, llamaremos "estilo democrático". Estos valores adquieren concreción operativa en las actividades propias del grupo. Sin embargo, deben ser operacionalizados y evaluados, en su cumplimiento, grupalmente.

Finalmente, el último bloque de valores que desde nuestra perspectiva atañe a la educación de adultos, son los valores hacia el futuro. Éstos hacen referencia a la necesidad de los seres humanos en tanto personas, y de las colectividades, de fabricar proyectos de vida (personal, familiar, colectiva). Y tienen que ver con el desarrollo de la capacidad del ser humano de concebirse como creatura que hace historia: su historia y la de su colectividad. La capacidad de preguntarse continuamente hacia dónde vamos, qué paso dimos, cómo sorteamos los obstáculos para llegar donde queremos; de evaluar en función de un proyecto mediato, o incluso de una utopía, que es la que se buscaría desarrollar al propiciar este valor.

Por lo que acabamos de analizar, el aspecto valoral aparece como el elemento esencial de la noción de competencia. Es claro ver cómo es esta dimensión del trabajo educativo con adultos lo que permite atender, desde la satisfacción de una necesidad emergente, lo que quizás pretenciosamente hemos definido como las necesidades básicas del ser humano. Es la atención a lo valoral lo que permite la ruptura con la inercia de brindar una atención fragmentada a una realidad que es total. Ubica el quehacer educativo con adultos como una actividad holística que se centra en el sujeto, tanto individual como colectivo, más que en un quehacer concreto definido a partir de su especialización. Ello, por sí mismo, nos parece prometedor.

Reflexiones finales

Me he tomado la libertad de dejar rodar la pluma, sin mayores apoyos teóricos o de investigación explícitos, en este último capítulo del presente trabajo. Como consecuencia de este ejercicio poco ortodoxo, estoy segura de que el lector, al igual que yo, ha terminado con más preguntas que respuestas. Me resta justificarme expresando mi convencimiento de que éste es un ejercicio incompleto, que obviamente no puede ser obra de una sola persona. Queda la sensación de que son más las cosas que han quedado sin tratar que las que he abordado.

Quisiera a continuación precisar algunos de los aspectos que requieren ser profundizados, o bien abordados, con el fin de redondear un documento propositivo respecto a las necesidades básicas de aprendizaje de los adultos en América Latina. Éstos son los siguientes:

- El trabajo adolece de un sesgo muy claro: existe una desconfianza en la capacidad de los gobiernos de brindar una atención efectiva a las necesidades básicas. Aunque los gobiernos y sus dependencias están presentes como actores, lo están más como quien recibe y procesa las demandas que emanan de los propios sectores populares. Este sesgo proviene del análisis preliminar sobre la realidad de la pobreza en América Latina. Pero es muy probable que se haya exagerado en el desarrollo. La reflexión sobre el papel de los gobiernos en el proceso de atención de las necesidades básicas, a secas, y de las necesidades básicas de aprendizaje, probablemente se haya quedado en el tintero. Sin embargo, es evidente que los organismos no gubernamentales y las organizaciones sociales y populares no pueden atender, por sí solas, este enorme reto. Son pocas, pequeñas, con recursos endebles e inestables. Incluso suponiendo que el gobierno apoyara a las ONG con un subsidio especial para desarrollar actividades de esta naturaleza, los recursos humanos difícilmente serían suficientes. Por otra parte, no cabe duda de que muchas de las tareas que aquí he señalado son obligación de los gobiernos.

  Por todo ello, es necesario apuntar la necesidad de abrir el debate sobre el rol de los gobiernos en todo este proceso; sobre el papel de cada una de sus agencias; sobre el aprovechamiento de sus recursos humanos y materiales (donde la escuela formal ocupa, por su ubicuidad, un lugar preponderante) y, finalmente, sobre la relación frente a ello entre gobiernos, ONG y organizaciones populares.
- Mucho de lo que aquí se ha planteado no puede pasar de ser desiderata mientras se carezca del desarrollo teórico e instrumental que lo respalde. Por ejemplo, se sabe muy poco acerca de la manera de vincular la postalfabetización con las necesidades de los adultos y, sobre todo, con los procesos en los que se encuentran involucrados. Se sabe muy poco acerca del manejo educativo de muchas de las habilidades fundamentales que aquí propusimos. Y creo que nos encontramos prácticamente en pañales en lo que respecta a la formación valoral, que aparece desde nuestra perspectiva como esencial. Ello, junto con otras cosas, abre toda una agenda de investigación, desarrollo y diseño, instrumentación y prueba que convendría organizar y jerarquizar.

- Hemos procurado hacer una ruptura con una visión fragmentaria y especializada de la realidad de los sectores populares en América Latina. Ambiciosamente sin duda, hemos apuntado hacia una visión más holística del ser humano y de las colectividades. Este proceso se ha quedado apenas en camino. Lo que ello significa, en términos operativos, respecto al trabajo multisectorial y transinstitucional, respecto a la formación interdisciplinaria de los agentes educativos, etc., es descomunal. Propongo que se discuta más a fondo si es éste un camino que vale la pena, y si así se considera, cómo puede comenzarse a desbrozar.
- Asumimos como marco fundamental para la definición de necesidades básicas la Declaración Universal de los Derechos Humanos. Sin embargo, nos referimos en forma exclusiva a los derechos individuales. Creo que es conveniente caer en la cuenta de que hay enormes avances en la definición de los derechos colectivos que resultan también enormemente sugerentes para el trabajo en educación de adultos: el derecho a la lengua propia, al territorio, son sólo ejemplos de lo que ello puede significar, traducido al quehacer educativo con las colectividades. De ello no nos hemos ocupado. Importa, creo, discutir su conveniencia.

Bibliografía

Arancibia, Violeta (1990). *Educación de adultos: conceptualización, investigación y diseños instruccionales*. Santiago: CIDE.

Barquera, Humberto (1985). "Las principales propuestas pedagógicas en América Latina", en P. Latapí y A. Castillo (comps.), *Lecturas sobre educación de adultos en América Latina*, Pátzcuaro: UNESCO-OREALC, CREFAL.

Bonilla, Elsy (s/f). "La mujer trabajadora en América Latina" (mimeo).

Borsotti, Carlos A. (1984). *Sociedad rural, educación y escuela en América Latina*. Buenos Aires: Kapeluz, UNESCO, CEPAL, PNUD.

Brandao, Carlos Rodríguez (1985). "Los caminos cruzados: formas de pensar y realizar educación en América Latina", en Latapí y Castillo (comps.), *op. cit*.

Cariola, Patricio (1985). "Del macetero al potrero: experiencias de 1985. Educación popular y reflexiones para su masificación". Santiago: CIDE (mimeo).

Chateal, H. y S. Martinic (1988). "Educación de adultos y educación popular en la última década", en Taller de Cooperación al Desarrollo. *Una puerta que se abre.* Santiago: Taller de Cooperación al Desarrollo.

Coloma, Carlos (1984). "La educación intercultural y bilingüe con adultos indígenas", en UNESCO-OREALC, *La educación de adultos en América, Latina y el Caribe: consulta técnico regional en el marco de la IV Conferencia Internacional sobre Educación de Adultos.* Santiago: UNESCO-OREALC.

Comercio Exterior (1990). "Resumen del estudio de CEPAL: Magnitud de la pobreza en América Latina en los años ochenta", en *Comercio Exterior*, México, vol. 40. núm. 111 (noviembre).

Corvalán, Graciella (1990). "Mujer y educación en América Latina". Santiago: REDUC.

Costa, Beatriz (1977). "Elementos para analizar una práctica de educación popular". México (mimeo).

De Palma, Diego (1990). *La informalidad, lo popular y el cambio social*. Lima: DESCO, citado en C. Muñoz Izquierdo y R. M. Lira (1987), "Capital cultural, dinámica económica y desarrollo de la microempresa en la Ciudad de México", en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, México, vol. XX, núm. 4 (diciembre).

D'Emilio, Ana Lucía (1989). "La mujer indígena y su educación", en D'Emilio (comp.), *Mujer indígena y educación en América Latina,* Santiago: UNESCO, Instituto Indigenista Interamericano.

División Agrícola Conjunta CEPAL, FAO (1985). "La agricultura de América Latina: Transformaciones, tendencias, lineamientos de estrategia", en *Revista de la CEPAL*, Santiago, núm. 27 (diciembre).

Ferreiro, Emilia, *et al.* (1989). "Lo que los adultos analfabetas saben de matemáticas". México: INEA (mimeo).

French, Ricardo. "Ajuste y agricultura en América Latina: un examen de algunos temas", en *El Trimestre Económico*, México, vol. LVI (2), núm. 222 (abril-junio).

Gajardo, Marcela (1984). "La educación de adultos en América Latina: aportes para un debate", en UNESCO-OREALC, *op. cit.*

García-Huidobro, Juan Eduardo (1986). "Educação de adultos: Necesidades e politicas. Pontos para um debate", en MEC, Fundação Educar, OEA, IICA. *Reflexes teoricas e metodologicas sobre a educação de jovems e adultos*. Brasilia: MEC, Fundação Educar, OEA, IICA.

García-Huidobro, Juan Eduardo (1984). "Las instituciones privadas y la educación popular: el caso chileno". San José: OEA (mimeo).

García, Norberto y V. Tockman (1984). "Transformación ocupacional y crisis", en *Revista de la CEPAL*, Santiago, núm. 24 (diciembre).

Gómez, Maritza (1990). "Diagnóstico de la educación normal en Quintana Roo". México: Universidad Pedagógica Nacional (mimeo).

Gómez, Sergio (1988). "Nuevas formas de desarrollo rural en Chile (Análisis de las ONG)", en Taller de Cooperación al Desarrollo, *op. cit.*

Guzmán, Virginia (1991). "Mujer, desarrollo y educación popular", en Van Dam, Martinic y Peter (eds.), *Educación popular en América Latina: Crítica y perspectivas*. Santiago: CESO.

Hamadache, Ali (1990). "Alfabetización, derechos del hombre y paz". Barcelona: Oficina Internacional de Educación, Centre UNESCO de Catalunya (Serie Cuestiones sobre Alfabetización).

Infante, Isabel (1983). *Alfabetización, comunicación y lenguaje*: *Fundamentos para la alfabetización de adultos en América Latina*. México: Centro de Estudios Educativos.

Knowles, Malcom (1978). *The Adult Learner- A Neglected Species*. Houston: Gulf Publishing.

Latapí, Pablo (1985). "Prospectiva de la educación de adultos a la luz de la pobreza en América Latina", en P. Latapí. y A. Castillo (comps.), *op. cit.*

Lavín, Sonia (1986). "Centros de educación básica intensiva: una alternativa al rezago escolar", en *Revisa Latinoamericana de Estudios Educativos*, México, vol. XVI, núm. 3-4 (otoño-invierno).

Lavín, Sonia (1990). "Competencias básicas para la vida: intento de una delimitación conceptual". México: CEE (mimeo).

Maslow, Abraham (1968). *Toward a Psychology of Being*. Segunda edición. Nueva York: D. Van Nostrand.

Messina, Graciela (1990). "Investigación regional sobre la educación básica de adultos: Informe final comparado". Santiago: OREAL-UNESCO, REDALF (mimeo).

Muñoz Izquierdo C. y R. M. Lira (1990). "Capital cultura], dinámica económica y desarrollo de la microempresa en la ciudad de México", en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, México, vol.. XX, núm. 4 (diciembre).

Nagel J. y E. Rodríguez (1985). "Estrategias de alfabetización en América Latina y el Caribe", en Latapí y Castillo, *op. cit.*

Organización de las Naciones Unidas (1946). *Declaración Fundamental de los Derechos Humanos*.

______ (1984). *La mujer en el sector popular urbano: América Latina y el Caribe*. Santiago: ONU.

Oteiza, Enrique (1989). "Los recursos humanos en América Latina: enfoque histórico de las relaciones entre población, educación y empleo", en *El Trimestre Económico*, México, vol. LVI (4), núm. 224 (octubre-diciembre).

Picón Espinosa, César. (1987). "Estrategia principal y estrategias intermedias de educación de adultos en América Latina, en la perspectiva de la participación estatal", en CREFAL, *Educación Básica para Adultos: Experiencias y prospectiva en México*, Pátzcuaro: CREFAL (vol. 11).

Pinto, Aníbal (1984). "Metropolización y terciarización: malformaciones estructurales en el desarrollo latinoamericano", en *Revista de la CEPAL*, Santiago, núm. 2-1 (diciembre).

Rivero, José (1989). "Alfabetización, derechos humanos y democracia", en *Boletín del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe*, Santiago, núm. 20. (diciembre).

Rosenthal, Gert (1990). "Balance preliminar de la economía latinoamericana en 1943", en *Comercio Exterior*, México, vol. 40, núm. 2 (febrero).

Ruiz, Eugenio (1987). "Modelo de educación diversificada para adultos", en CREFAL, *op. cit.*

Salgado, Julio (1984). "Repensando nuestro quehacer alfabetizador". San José: OEA (mimeo).

Santuc, Vicente (1984). "CIPCA: una conducción de alternativas educativas en el campesinado". San José: OEA (mimeo).

Sánchez, Gabriela (1989). "El proceso de institucionalización de las ONGs". Lima: DESCO.

Schmelkes, Sylvia y Susan Street (1990). "Policy Makers, Teachers and Students in Skill and Academic Upgrading Programs in Mexico". México: CEE.

Schmelkes, Sylvia (coord.) (1990). *Postalfabetización y trabajo en América Latina*. Pátzcuaro: UNESCO-OREALC, CREFAL.

______ (1990). "La educación de adultos ante la modernización educativa". México: FLACSO.

______ (1990). "Potencialidades y problemas de la educación popular: en torno a la calidad de los procesos de formación". Bolivia: CEBIAE, CEBEMO, IVOS.

______ (1986). "Presupostos teóricos para o planejamento da educação de adultos em zonas rurais", en MEC, Fundação Educar, IICA, OEA, *op. cit.*

Schugurensky, Daniel (1987). "Las experiencias innovadoras y la educación básica para adultos: ¿Anticipación de un futuro posible?", en CREFAL, vol. II, *op, cit.*

Sirvent, Ma. Teresa (1983). "Estilos participativos: Sonhos ou realidades?". Río de Janeiro: IICA (mimeo).

Sotelo, José (1989). "Nosotros también hacemos historia con el movimiento popular". Lima: IRED, DESCO.

UNESCO, UNICEF, PNUD, BANCO MUNDIAL (1990). "Declaración Mundial sobre Educación para Todos. Satisfacción de las Necesidades de Aprendizaje Básico". Jomtien: UNESCO, UNICEF, PNUD, Banco Mundial.

UNESCO-OREALC e Instituto Indigenista Interamericano (1987). *Educación con mujeres indígenas*. Santiago: UNESCO-OREALC, Instituto Indigenista Interamericano.

UNESCO (1977). "La UNESCO y el desarrollo de la educación de adultos (Recomendación de Nairobi)", en *La Educación: Revista Interamericana de Desarrollo Educativo*, Washington, año XXI, núm. 75-77 (enero-abril).

Vera Godoy, Rodrigo (1987). *Educadores polivalentes. Alternativa educativa para comunidades rurales.* Santiago: OREALC-UNESCO.

Zires, Oscar y Maura Rubio (1987). "Por una educación básica política de adultos en el contexto de la crisis", en CREFAL, *op. cit.*

Educación de adultos: estado del arte Hacia una estrategia alfabetizadora para México*

Presentación

Han sido muchos y notables los esfuerzos desplegados por gobiernos y educadores para hacer de la educación de adultos un proyecto viable, propiciar en los individuos y en los grupos sociales el desarrollo de su potencial y mejorar así las condiciones de vida.

Los paradigmas que habían predominado en este campo, sin embargo, perdieron vigencia a la luz de las transformaciones sociales, políticas y económicas así como del surgimiento de nuevos enfoques de la educación.

El Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA) es, en México, una de las instituciones dedicadas a la creación y operación de los servicios educativos para la población adulta. Durante más de una década este instituto ha ofrecido una respuesta a los retos que impone una sociedad con importantes tasas de analfabetismo y rezago educativo.

Las experiencias educativas generadas aquí han marchado a la par de las corrientes teóricas difundidas en Latinoamérica y de las políticas del sector en la materia. Ello ha obligado a mantener una actitud crítica permanente respecto a la pertinencia de la oferta institucional en relación con las necesidades educativas básicas, diversas y cambiantes de los adultos.

Este trabajo de Sylvia Schmelkes y Judith Kalman hace patente la voluntad del INEA por asumir con apertura la renovación de su quehacer, sustentar su política a partir de la recuperación de sus propias experiencias, y de la reflexión y los aportes de la investigación en materia de educación.

Las autoras contribuyen con esta obra a la búsqueda de nuevos horizontes y reiteran, a través de sus planteamientos, su convicción y compromiso profesional con el desarrollo educativo nacional.

Las ideas expuestas en esta obra contribuyen a ampliar el debate académico en torno a la educación de adultos en México; a recuperar el interés por sus distintas dimensiones y a construir, con imaginación y creatividad, estrategias acordes con la realidad nacional, no solamente para abatir los rezagos, sino para alcanzar mayores niveles de calidad en la educación.

Instituto Nacional para la Educación de los Adultos

* Las autoras de este trabajo, publicado como libro por el INEA en mayo de 1996, son Sylvia Schmelkes y Judith Kalman. En el original aparece la siguiente nota: "Agradecemos la valiosa colaboración de Mercedes de Agüero, Josefina Álvarez, Rocío Díaz de la Cruz y Rosa María Cruz en la elaboración de este documento. Asimismo a Ma. Guadalupe Noriega Elio por el apoyo que nos brindó en la preparación del manuscrito final".

Introducción

Este trabajo pretende ser un aporte a la reflexión nacional en materia de política educativa de adultos. Fue solicitado al Centro de Estudios Educativos por el Instituto Nacional para la Educación de los Adultos debido al interés de éste por vincular de manera más estrecha la orientación de la política de educación de adultos en el país con los resultados de la investigación reciente sobre el tema a nivel mundial en general, y latinoamericano en particular.

Hemos dividido el trabajo en cuatro grandes apartados. El primero es de carácter fundamentalmente crítico. Pretende recoger los elementos diagnósticos que se han formulado sobre las grandes orientaciones y formas de operar de los gobiernos en esta materia. Al mismo tiempo, introduce algunos elementos que también provienen de diagnósticos de la educación de adultos realizados por otro tipo de organizaciones pertenecientes a la sociedad civil. Procura resaltar los elementos críticos fundamentales de la forma como se conciben y operan la alfabetización, la postalfabetización, la educación básica y la capacitación para el trabajo.

El segundo apartado es de carácter conceptual. Se apoya en la literatura mundial reciente a la que pudimos acceder sobre el tema y revisa los grandes avances conceptuales que se perfilan a partir de la investigación básica y aplicada de diversos países. Constituye un capítulo central de la revisión que presentamos, ya que proporciona el soporte del cuestionamiento a los actuales programas de educación de adultos y a las propuestas para su transformación. Representa, desde nuestro punto de vista, la base para el pretendido acercamiento entre la investigación y la toma de decisiones en materia de política de educación de adultos.

El tercer apartado, también de carácter conceptual, concentra su atención sobre los aspectos propiamente educativos (pedagógicos) de la educación de adultos. De esta forma, pretende incorporar el pensamiento que procede de la más reciente investigación, de los programas experimentales y de las propuestas respecto a cuestiones tales como la metodología pedagógica, el currículum, los materiales, los medios y la evaluación en educación de adultos. Es un capítulo que asume un carácter más propositivo y que pretende ofrecer las grandes orientaciones para el desarrollo propiamente educativo de las actividades destinadas a adultos.

El cuarto apartado es de carácter sintético, pero no es un resumen de los capítulos anteriores. Plantea grandes estrategias para enfrentar, desde las decisiones políticas, la educación de adultos. Desde esta perspectiva, retoma los aspectos diagnósticos, conceptuales y propiamente educativos, pero los integra de manera distinta exponiendo lo que, desde la literatura, parece representar las rupturas fundamentales en la forma de proceder en educación de adultos desde la acción del Estado. Este capítulo es, desde nuestro punto de vista, el que responde al subtítulo de este trabajo, es decir, cómo ir armando una estrategia alfabetizadora para el país.

Por las transformaciones que plantea a la forma tradicional de operar del sistema de educación de adultos en el país, nos parece que este capítulo representa el punto de partida de la reflexión y de la construcción de una manera diferente de definir y operar la educación de adultos en México. Permítasenos, por ello, detenernos brevemente sobre el propósito de la reflexión y de las transformaciones que pretende generar este último capítulo, fundamentado en todos los anteriores.

Quizá lo que mejor resume este trabajo es que representa un llamado a efectuar una serie de rupturas en la forma de concebir y de operar la educación de adultos en el país. Este llamado a una transformación de fondo del quehacer del Estado en educación de adultos se encuentra fundamentado, esencialmente, en tres consideraciones globales que a la vez sintetizan el contenido de los tres primeros capítulos. Éstas son las siguientes:

1. Las condiciones de los adultos analfabetas y con escasa escolaridad en el país. El documento parte de una preocupación fundamental por definir, con claridad, cuál puede ser la contribución de la educación de adultos a dos realidades innegables:

    - En primer lugar, la enorme dimensión y el preocupante crecimiento del rezago educativo de la población adulta del país, originado por la ineficiencia del sistema educativo formal. Un sistema de educación de adultos tiene que reconocer y definir el rol que le corresponde en la oferta y en la eficiente distribución de los conocimientos, tecnologías, habilidades y actitudes, de carácter instrumental y sustantivo, de lo que hemos denominado "educación básica" y que, por ley, representa un derecho fundamental de la población toda.
    - En segundo lugar, el crecimiento de la pobreza y de la pobreza extrema en nuestro país que, como todos sabemos, afecta de manera especial a la población analfabeta y con escasa escolaridad, no por el hecho de que carezca de conocimientos o de la habilidad para la lectoescritura, sino porque éstos son, precisamente, elementos constitutivos y resultantes de una condición de pobreza. Esta situación es consecuencia de las relaciones de poder entre los diferentes sectores de la sociedad que, históricamente, han resultado en una distribución no equitativa de los bienes sociales, entre ellos la educación. En años recientes esto se ha agudizado a causa de procesos y acontecimientos políticos y económicos e internacionales. Entre éstos cabe mencionar el endeudamiento externo del país en los setenta; el desplome de los precios del petróleo y la consecuente crisis económica de los años ochenta; los pactos de estabilidad económica, las políticas de ajuste y la búsqueda de la disminución del déficit fiscal que, en conjunto, representaron la estrategia neoliberal para salir de la crisis, pero que afectaron de manera especial a los sectores populares, además de la reciente recesión económica, que ha frenado los impulsos de crecimiento de la economía y, con ella, del empleo.

   Esta secuencia de procesos macroeconómicos —que a lo largo de más de dos décadas ha afectado de manera especial a los sectores más pobres del país— condujo a situaciones extremas: la disminución de los servicios sociales básicos, el recorte radical de crédito al campo, la contracción de las oportunidades de empleo tanto agrícola como urbano, lo que aunado a la ausencia de mecanismos de expresión política eficaz explican, entre otras cosas —aunque nunca justifican—, el crecimiento del hambre y la desnutrición, la

aparición de problemas de salud hace tiempo superados, y los brotes de violencia social que amenazan actualmente la paz del país y su estabilidad política y económica.

Es evidente que la solución de los problemas sociales, económicos y políticos mencionados no depende de la educación de adultos. Sin embargo, también parece claro que la educación de adultos no puede mantenerse ajena a esta realidad que afecta a la gran mayoría de sus beneficiarios potenciales, y que debe definir con claridad las modalidades y características de su aporte específico a los intentos de solución en esta compleja problemática.

2. La segunda consideración se deriva de las claras manifestaciones de agotamiento del modelo tradicional, caracterizado por ser una réplica de la educación primaria para niños y que, por ser el que los gobiernos promueven, ha definido el quehacer en educación de adultos. Los esfuerzos de alfabetización no están produciendo los resultados esperados entre la población adulta del país. Los avances en la lucha contra el analfabetismo se deben, como se demuestra, casi por completo al sistema escolar formal. Los programas de educación básica para adultos atienden a un sector mínimo del rezago educativo, con una muy baja eficiencia, y a la vez no se cuenta con modelos que permitan atender a los adultos que no responden a la oferta de educación primaria y secundaria acreditables. Los programas de capacitación para el trabajo se han debilitado en los últimos años, y no han mostrado su capacidad para impactar sobre el empleo y el ingreso de los destinatarios.

   Existen claras evidencias de que no resulta pertinente, ni eficaz, continuar por el mismo rumbo. No se trata, como indica el documento de CEPAL-UNESCO (1992), de hacer más de lo mismo; ni siquiera quizá de hacer mejor lo mismo que hemos hecho. Esto nos conduce a la tercera consideración.
3. Existen elementos derivados de la investigación, de las experiencias innovadoras y del pensamiento renovador que surge fundamentalmente en América Latina, como consecuencia de los cambios económicos y políticos —la transición hacia la democracia— que ofrecen bases para reorientar profundamente el trabajo en educación de adultos desde el Estado. Las derivaciones de dichos elementos en políticas claras y en programas operativos no pueden darse en forma automática: exigen un arduo trabajo de reflexión y creación colectiva. No obstante, pretendemos dejar claro, sobre todo en los últimos tres capítulos de este trabajo, que no existen ya pretextos para continuar con un modelo de educación de adultos que se limite a distribuir, a cuentagotas e ineficientemente, un servicio de carácter remedial que poca relevancia tiene en la vida cotidiana de sus potenciales destinatarios.

La intención de este trabajo es, pues, indicar los grandes rumbos de una profunda transformación de la educación de adultos en el país.

Diagnóstico de la educación de adultos

Se reconoce la existencia de dos actores principales en la educación de adultos de América Latina en general: el gobierno y la sociedad civil, representada esta última fundamentalmente por organismos no gubernamentales y organizaciones sociales.

En términos generales puede decirse que el enfoque hacia la educación de adultos de los dos actores es, en lo fundamental, distinto. Lovisolo (1988: 8-12) identifica los dos modelos como el escolarizado o sistematizador, y el popular o concientizador. En el primero la educación se concibe como el proceso de transmisión de un conjunto sistematizado de conocimientos y valores. Es obligación del Estado impartirla. Se trata de un proceso asimétrico que, en el caso de los niños, se entiende como algo que tiene lugar entre generaciones y, en el caso de los adultos, tiende a tratárseles como niños. Desde esta perspectiva, se caracteriza a la educación de adultos como supletoria: es para subsanar un error del pasado, y es transitoria. En el segundo, la educación se concibe como un proyecto de autonomía o emancipación de los segmentos populares u oprimidos. Los adultos, como individuos o como grupos, son portadores de intereses, motivaciones, conocimientos y valores de los cuales debe partir la acción educativa para desarrollar nuevos intereses, motivaciones, conocimientos y valores. Se privilegia el método y el proceso. Mucho más importante que los contenidos es el modo en que se generan o producen.

Los resultados también difieren. Las acciones educativas con adultos emprendidas por la sociedad civil suelen tener resultados más profundos y duraderos que las emprendidas por el gobierno. Como contraparte, sólo el gobierno ha mostrado la capacidad de realizar acciones de carácter masivo, por lo cual los resultados de carácter cuantitativo corresponden a estas acciones gubernamentales.

Podemos afirmar que las formas diferentes de concebir la educación de adultos están estrechamente relacionadas con maneras distintas de entender la pobreza y el proceso de desarrollo de los países y los sectores de la región. Así, la concepción del desarrollo como único, unilineal, del modelo industrial urbano como punto obligado de llegada, contrasta con la visión del subdesarrollo como dependencia interna y externa, y del desarrollo como un proceso plural, autodeterminado, autogestado, respetuoso de realidades multiculturales (Vera Godoy, 1987).

Desde la primera óptica, la educación de adultos juega el importante papel de incorporar a los sectores pobres al desarrollo. Las grandes orientaciones de la educación de adultos en el pasado, en sus diferentes expresiones (educación fundamental, educación funcional, desarrollo de la comunidad), comparten la concepción de que el subdesarrollo en lo económico está vinculado a la irracionalidad en lo cultural. Se trata entonces de modificar lo tradicional, de capacitar para el desarrollo (Barquera, 1985: 22-23), suponiendo que el progreso implica la extensión del uso de la tecnología y del capital. De acuerdo con esta visión, la educación de adultos cumple entonces un papel remedial y de suplencia, orientada a extender el conocimiento y la habilidad en el uso de las técnicas modernas (Santuc, 1984: 3-4).

Desde la segunda concepción, la educación de adultos contribuye al proceso de emergencia del sujeto educativo popular, a partir de su concientización, con el fin de fortalecer el poder de la base

(García Huidobro, 1986: 63). Contra la dependencia, la salida implica la liberación del pueblo de los controles externos. El papel de la educación de adultos es una dimensión de esta búsqueda. Potencialmente, contribuiría a la promoción de una sociedad igualitaria centrada tanto en la persona como en las organizaciones que aseguren cierto control del proceso de transformación social, de forma tal que se produzcan alternativas sociales a partir de los grupos populares (Santuc, 1984). Se entiende la educación de adultos como instancia de formación y conciencia de reflexión sobre la práctica, de fomento de la autonomía de los grupos, y de democratización de su conducción (García Huidobro, 1984: 12-13).

No obstante, recientemente se observa que, al menos a nivel de discurso, se disipan los disensos y existe un acercamiento entre una y otra posturas. Aunque es imposible negar que la perspectiva de incorporación de la población adulta a las tendencias dominantes del desarrollo nacional aún prevalece en la educación que se conduce desde los gobiernos, sí resulta interesante observar que el discurso educativo de estos mismos gobiernos ha incorporado cada vez más elementos propios de la segunda perspectiva descrita. De esta forma, el respeto a los adultos; la necesidad de partir de sus intereses y volver a ellos; la participación como forma y fondo de la actividad educativa como tal; la organización como forma de vincular lo aprendido con las necesidades de la vida cotidiana, son todos ellos aspectos que se defienden ya en planteamientos de programas, si bien no en su implantación. De la misma manera, desde la educación popular, se ha superado una época que dominó desde los sesenta hasta mediados de los ochenta, en la que privó la visión "política" de la educación, y con ello una educación de adultos ideologizada. Recientemente, la preocupación principal de los educadores populares comienza a centrarse cada vez más en los aspectos propiamente pedagógicos de la educación de adultos, y la calidad de los resultados se ha convertido en el foco de planteamientos y diseño de procesos educativos con sectores populares (Schmelkes, 1994a; Rivero, 1993: 122; García Huidobro, 1994: 27).

Pareciera, pues, que los disensos han dejado de representar situaciones polares y dicotómicas. Mientras tanto, los consensos parecen perfilarse. Sin que prevalezca una visión única acerca del qué hacer y cómo hacerlo en educación de adultos, hay un conjunto de premisas, hallazgos, concepciones y orientaciones sobre la educación de adultos que son cada vez más aceptados por un número mayor de actores, o que al menos reciben cada vez menos objeciones sustentadas. Entre éstos están los siguientes:

- En el caso de América Latina, la educación de adultos no se puede separar de la realidad de la pobreza de la región. Es necesario que la actividad educativa con adultos se ligue de manera estrecha a las necesidades y los intereses vitales más urgentes de los adultos. La situación de sobrevivencia en la que viven los sectores populares no permite ni justifica acciones puramente escolares. Requieren acciones en las cuales se pueda visualizar una transformación de las condiciones de vida (García Huidobro, 1986: 60).
- El analfabetismo y la falta de escolaridad de los adultos no son más que la manifestación de una realidad de pobreza, de insatisfacción de necesidades básicas, lo que no puede ser entendido como un fenómeno individual, sino que es de naturaleza estructural, es decir, relativa a la organización política y económica de la sociedad. Como tal, la pobreza tiene que ser atacada en forma integral, y su superación supone reordenamientos estructurales —económicos y políticos— importantes (Borsotti, 1984: 176-177).

- Condición para la superación de la pobreza es la democracia, y con ello la participación. En efecto, el concepto de desarrollo ya no se entiende sin referencia a los procesos de democratización. Dentro de los esfuerzos por combatir la pobreza desde esta perspectiva, el aprendizaje juega un papel clave, tanto para promover la difusión de innovaciones como para estimular la participación (Arancibia, 1990: 11).

Por lo que toca al papel de la educación de adultos desde la perspectiva del combate a la pobreza, hemos ganado también en claridad y confluencia de posiciones. Ya se acepta que la educación de adultos no es el motor del desarrollo, así como que la falta de escolaridad o el analfabetismo es más bien consecuencia que causa de la pobreza. No depende de la alfabetización aumentar las oportunidades de empleo, ni modificar las relaciones asimétricas entre el campo y la ciudad. Sin embargo, no es posible concebir el desarrollo de las condiciones de vida de amplios sectores de la población, si estos sectores no superan su condición de exclusión de los saberes actuales y de las prácticas socioculturales que permitan su participación cualitativa en los procesos de transformación de las realidades que los afectan cotidiana y socialmente, es decir, en sus condiciones de vida. De esta forma, la educación es uno de los ingredientes sin los cuales un proceso de desarrollo carece de la calidad necesaria para hacer a los sujetos agentes activos de su propia transformación y la de su entorno social y político (Schmelkes, 1994a).

Sobre la educación de adultos en general

El consenso que existe sobre la importancia de la educación de adultos en la atención a las necesidades vitales de los adultos pobres, contrasta con la relativa importancia que los gobiernos otorgan a la educación de adultos, uno de cuyos indicadores es el escaso presupuesto destinado a este rubro de la actividad educativa. Datos recientes (Palafox, Prawda y Vélez, 1994: 176) señalan que se destina el 2% del presupuesto educativo a la educación de adultos y a las bibliotecas populares. La educación de adultos todavía no constituye un componente real, efectivo, del desarrollo integral de los países (García Huidobro, 1986). Los diagnósticos coinciden en el hecho de que no se está atendiendo con la calidad ni con la suficiencia que el problema amerita. Algunas de las razones serían las siguientes:

- La reducción del Estado como fruto del neoliberalismo y de las políticas de ajuste. El gasto social en general ha sufrido las consecuencias de estas políticas económicas, pero el gasto en educación de adultos ha experimentado recortes más que proporcionales.
- La atención reciente al fenómeno del analfabetismo se ha concentrado en la universalización de la educación primaria (Rivero, 1993).
- La crisis económica de la última década en América Latina, además de afectar el gasto educativo, afecta los recursos de los destinatarios de la educación de adultos que tienen menos tiempo y menos energía para incorporarse a estos programas.
- Es cierto que las organizaciones no gubernamentales se han fortalecido como consecuencia del abandono del Estado de muchas actividades entre los sectores populares. No obstante,

su enfoque predominantemente microsocial, si bien se nota cualitativamente tanto por la profundidad como por la persistencia de los efectos personales y sociales, no impacta en términos cuantitativos.
- El Estado ha tendido a monopolizar la alfabetización y la educación básica para adultos. Este fenómeno es mucho más cierto en el caso mexicano que en el de otros países.

Se critica de las acciones clásicas en educación de adultos hechas por los gobiernos, que éstas no corresponden a las necesidades reales de los adultos. Asimismo, las acciones se han estereotipado en modelos rígidos de alfabetización y educación básica que no se adaptan a la diversidad de contextos (Latapí, 1986: 1), lo cual se manifiesta en la preocupación por llevar a cabo un método de enseñanza particular, más que en conocer los intereses, propósitos e inquietudes de los que acuden a los programas educativos. Las acciones se desarrollan de manera aislada, divorciadas de otros proyectos de desarrollo y programas de atención (Carrillo Reina, 1982). Las actividades de educación comunitaria que pretenderían, según las declaraciones, superar estas dificultades, por razones insuficientemente evaluadas no han podido funcionar adecuadamente, o han sufrido un inexplicable abandono por parte de las instituciones responsables. Se cuestiona el privilegio tradicional otorgado a los programas de alfabetización y a la educación básica de adultos entre los sectores más pobres y marginados, pues ellos prefieren otro tipo de programas, o proyectos educativos asociados a otros programas sociales o económicos, que enfrenten problemas más urgentes (García Huidobro, 1986: 62).

Se menciona a menudo que las acciones del Estado han manejado una concepción de la educación de adultos que privilegia su función supletoria, y que en ello estriba la exigua respuesta por parte de la demanda potencial. Este privilegio de la función supletoria ha derivado en un modelo de educación de adultos uniforme que resulta ineficaz por su incapacidad de dar respuesta a la enorme diversidad de necesidades educativas de los adultos del país.

Uno de los principios más aceptados actualmente respecto a la educación de adultos, es que ésta debe responder a las necesidades reales de los destinatarios. Esto significa que en lugar de concebir la alfabetización como el aprendizaje rudimentario de las letras y como un paso previo a un programa educativo formal, hay que concebirla como el desarrollo de un recurso comunicativo que se utiliza para fines y propósitos reales. Para muchos adultos, la alfabetización y la educación básica limitadas a contenidos escolares resultan poco atractivas, y no sienten la necesidad de acudir a programas de esta naturaleza. Por ello, no se puede promover la educación básica con un modelo único de educación acreditada y equivalente a la educación formal. Tampoco se pueden promover la alfabetización, la educación de adultos y la promoción cultural como tareas parciales y desintegradas, ya que los adultos requieren que estas tareas se conjuguen simultáneamente (Latapí, 1986: 2-3).

Se parte del supuesto de que la demanda por servicios de educación de adultos es heterogénea. Puesto que así es, ningún conjunto de modelos operativos podrá resultar satisfactorio (Latapí, 1986: 3). Son claras algunas de las necesidades educativas diferenciadas de grupos específicos de la población, y a ellas nos referiremos más adelante. Especialmente importantes son los indígenas, los campesinos y los migrantes, los pobladores de las zonas urbano-marginales y, en cada uno de estos grandes grupos, la especificidad de las necesidades educativas de las mujeres y de los jóvenes.

Otro de los principios más ampliamente aceptados sobre la educación de adultos se refiere a la necesidad de que el adulto sea partícipe activo de su propio proceso de aprendizaje. Se entiende que el actor principal del aprendizaje es el propio adulto, por lo que debe poder decidir sobre su educación. Los parámetros clásicos de eficiencia administrativa basados fundamentalmente en el cumplimiento de metas, obstaculizan el logro de este proceso. Esto supondría transferir el centro de gravedad de las acciones, ya no a las dependencias gubernamentales, sino a los adultos apoyados por sus agentes educativos (Latapí, 1986: 3-4).

Otra de las grandes críticas a la educación de adultos que conducen los gobiernos en América Latina, se refiere a la falta de profesionalización de su personal, fundamentalmente de los agentes educativos, pero en general de los sistemas de educación de adultos a todos sus niveles (Carrillo Reina, 1982). Muchos de los programas, entre ellos el del INEA, descansan sobre personal voluntario, escasamente formado y capacitado, que resulta además altamente inestable y no necesariamente motivado.

Se critica en general para América Latina, y en especial para el caso mexicano, el hecho de que existan proyectos valiosos que no se continúan por la "vulnerabilidad sexenal". Tampoco se abren espacios duraderos de concertación institucional con universidades y centros de investigación y promoción no gubernamentales (Rivero, 1993: 134).

Se ha comprobado que no existe una demanda social real por educación de adultos. Es una demanda caracterizada por su debilidad política (Rivero, 1993: 124), con poca o nula capacidad para formular y plantear sus exigencias. En épocas más recientes, a esto se añade el hecho de que la demanda potencial por educación de adultos ha sido fuertemente golpeada por la crisis. En América Latina, la oferta precede a la demanda, y los pocos que responden a esta oferta carecen de los medios para exigir el tipo de educación que requieren, y generalmente aceptan lo que se les dé (Schmelkes y Street, 1990).

Cada vez se reconocen más los problemas de calidad de los programas, y sobre todo la oferta inadecuada frente a las características culturales, lingüísticas y de género. La formación del personal es deficiente (PROMEDLAC IV, 1991: 19-20). La oferta es pobre, de mala calidad, sin instalaciones y sin personal calificado (Messina, UNESCO-OREALC, REDALF, 1990; Carrillo Reina, 1982).

Sobre la alfabetización

El aprender a leer y escribir se ha concebido como una tarea técnica, aislada del contexto en el que se usan la lectura y la escritura. En ello estriba gran parte de la causa del impacto prácticamente nulo de la acción alfabetizadora del gobierno (Latapí y Ulloa, 1993). Por lo mismo, las acciones educativas orientadas a la alfabetización se han limitado a la transmisión de un código instrumental, cuando es algo de mucha mayor complejidad (Messina, UNESCO-OREALC, REDALF, 1990: iv-v). Se trata del aprendizaje de una tecnología que se utiliza para expresar el pensamiento y la construcción simultánea de prácticas comunicativas, así como de sus usos sociales (Scribner y Cole, 1981; Kalman, 1993; Scribner, 1988 y Street, 1984). Desde esta perspectiva, el alfabetizarse no puede restringirse al aprendizaje de las grafías. Significa el aprender a utilizar la lectura y la escritura en situaciones específicas con la finalidad de lograr ciertos propósitos. En este sentido, el leer y escribir son recursos comunicativos que sirven para actuar en el mundo social. Por ello, alfabetizarse abarca

no sólo la apropiación del sistema de escritura, sino también la construcción de los usos y prácticas comunicativas de la lengua escrita.

Los programas de alfabetización del INEA no logran, en términos generales, resultados que aseguren un uso real, continuo y diversificado de la lengua escrita. Consiguen, cuando más, que se aprenda a deletrear.

Esta ineficiencia no es reciente. Gallardo y Cuéllar (1985: 36-37), al estudiar el Programa Nacional de Alfabetización lanzado en 1981, antes incluso de la creación del INEA, concluyen que éste no consiguió alcanzar las metas que se había propuesto en el plazo estipulado. A la mitad del tiempo programado para su duración, se había captado poco más de una quinta parte del total de la población meta, es decir, alrededor de dos quintas partes de lo que debería haberse captado en ese momento. Si se toma en cuenta el escaso número de adultos que salieron letrados, sería necesario calificar de fracaso esa campaña de alfabetización.

Un estudio llevado a cabo en 1984 sobre la diferencia en logros de alfabetización entre los adultos que perseveran y los que no lo hacen en los círculos de alfabetización, muestra que los primeros superan a los segundos en la capacidad para identificar letras, palabras y sílabas. Sin embargo, los que perseveran en los círculos no logran avanzar más que los desertores en el grado de "alfabetización funcional" (Muñoz Izquierdo, 1985: 37-39).

Otra investigación realizada en zonas rurales y urbanas muestra que, de los que se inscriben a los cursos de alfabetización, 42% no terminan y 33% siguen asistiendo después de un año, lo que significa que 25 de cada 100 inscritos terminan la alfabetización en el tiempo previsto. De los que terminan, el 46% dice haber aprendido a leer, 37% a escribir y 13% a realizar operaciones de cálculo básico. Entre los que aprendieron, 17% no sabe en qué va a aplicar la lectura, 30% no sabe en qué va a aplicar la escritura, y 12% no sabe en qué va a aplicar el cálculo básico. Esto indica que en los cursos de alfabetización estudiados no se logró transmitir el uso y la función social de la lengua escrita y el cálculo elemental. Se observa una dificultad en el programa de alfabetización, de captar población masculina y población femenina económicamente activa (Schmelkes y Street, 1991). Estos resultados contrastan con los obtenidos por el INEA (1988), en los que se descubre que la mayor parte de los adultos muestreados que habían concluido la alfabetización entre 1981 y 1985, alcanzaban el nivel III de alfabetización (según ajuste de los niveles propuestos por UNESCO). No obstante, el mismo estudio revela que los adultos se encuentran en su mayoría en el límite inferior de este nivel, lo que significa que cuentan con algunos elementos del sistema de escritura y de cálculo básico, pero su utilización es limitada. Lo que sí puede decirse es que "todos los adultos cubren en su totalidad el nivel I (de deletreo) de alfabetización y casi todos el nivel II" (INEA, 1988: 82).

Hay incluso estudios, basados en datos censales, que ponen en serio cuestionamiento la eficiencia alfabetizadora del INEA. Así, entre 1980 y 1990 la población de alfabetos simples se incrementó en 11.8 millones de personas. Los alfabetos funcionales (con cuarto grado terminado) se incrementaron en 15.6 millones. El incremento total de aprobados de cuarto grado entre 1979-80 y 1988-89 fue de 20.6 millones. Este monto explica completamente la población de alfabetos funcionales y simples que se incrementaron entre los dos censos, sin que se reflejen los 5.9 millones de alfabetizados que el INEA registró entre 1981 y 1990.

Más aún, los analfabetas de 15 años y más, en 1980 representaban 17.1% de la población respectiva; en 1990, los analfabetas de 25 años y más (diez años más tarde) representaban 16.19%. Estas variaciones no son significativas. La reducción del índice general de analfabetismo de la población de 15 años y más, de 17.01 a 12.42% entre 1980 y 1990, es atribuible al grupo de población que en 1980 tenía entre 5 y 14 años. Al igual que la tendencia general en América Latina, en México todo el porcentaje de mejoría es atribuible a la pulsación del sistema educativo (Latapí y Ulloa, 1993).

Refuerzo de la información anterior es un estudio realizado por Blancas (s/f) que se propuso conocer la calidad y veracidad de las estadísticas del Programa de Alfabetización para mejorar la capacitación del personal en este aspecto. Del total de grupos reportados 7.8% eran "discrepantes" (que no existían), y del total de alfabetizados reportados, 32.3% resultó "discrepante". Gallardo y Cuéllar (1985: 99) reportan la existencia de problemas en el interior de cada estado, los que obstaculizan la recopilación de información, el análisis y el envío a la oficina central (citados por Safa, 1994: 12).

La alfabetización, además, se encuentra desarticulada de las otras actividades de educación de adultos, por lo cual no se asegura la permanencia de los resultados de la alfabetización cuando los hay.

La lectura ha sido el objeto de privilegio y énfasis en los programas de alfabetización, y se le ha dado una importancia ínfima a la escritura (Levine, 1982: 261). Sin embargo, como lo señala Infante (1983:138), si bien por la lectura se adquieren las herramientas para acceder a un mundo cuyas puertas estaban antes cerradas, por la escritura "el oyente se convierte en el que dice la palabra". De la misma manera, es por medio del uso de la escritura (peticiones, comunicaciones oficiales, cartas, formatos, etc.) como se apropia de prácticas comunicativas convencionales para fomentar cambios en la participación social. Dado que el uso de la lengua escrita implica también utilizar formas discursivas y estrategias interactivas particulares (Gumperz, 1983), su empleo para lograr propósitos auténticos enriquece y magnifica los recursos comunicativos de los usuarios. Potencialmente se puede comunicar y registrar la innovación, el disentimiento y la crítica a través de la escritura; ésta puede dar acceso a los mecanismos y procesos políticos en general, y por tanto a mayores posibilidades de transformación personal y social (Levine, 1982: 262).

Se ha partido del supuesto de que las habilidades de lectura y escritura forman parte de un mismo conjunto y que se adquieren por medio de un proceso único. Sin embargo, esto no es así: existe variación individual y social en los formatos y usos de la escritura. Por ejemplo, la mayoría de nosotros usamos convenciones ortográficas y sintácticas especiales para tomar apuntes, formas que no utilizaríamos si escribiéramos para otras personas. Aunque estas prácticas son personales, generalmente podemos entender anotaciones ajenas, lo cual sugiere el origen social de nuestras costumbres individuales. Los anuncios y los usos comerciales de la escritura proveen otro ejemplo de variedad convencional. Usos flexibles de las reglas ortográficas, de la distribución espacial y tipos de letra son comunes en los avisos y letreros. Nombres como "Sushi-tako" y "deTodo" remiten a productos y servicios específicos y son parte de la identidad publicitaria de los productos (Szwed, 1988: 308). Dada la evidencia que tenemos para afirmar que el uso de la escritura varía de contexto a contexto, no sólo debemos cuestionar la noción de una convencionalidad singular, también debemos dudar de la existencia de un camino único de pasos predeterminados (y universales) para llegar a la alfabetización.

Aunque siempre se dice que la alfabetización atiende la lectoescritura y el cálculo básico, a éste se le da mucha menor importancia, a pesar de que entre los adultos es sentido quizá como una mayor necesidad que la de aprender a leer ya escribir. La impotencia ante el engaño en las transacciones comerciales o en los acuerdos laborales es una razón frecuentemente planteada por los adultos analfabetas al referirse a su necesidad de aprender cálculo básico (Ávila, 1990; De Lella, 1988b).

Específicamente en el caso de las poblaciones indígenas, donde se concentra el problema del analfabetismo en América Latina, la dimensión intercultural del hecho educativo no es considerada en forma integral. Los contenidos no toman en cuenta los elementos de la cultura local. Emplean la lengua oficial (o nacional), en parte debido a la inexistencia de gramáticas y/o alfabetos, en parte por el interés de los adultos indígenas de llegar directamente a la lengua oficial (PROMEDLAC IV, 1991: 20).

Sobre la postalfabetización

En México, al igual que en otros países de América Latina, no estamos ante un analfabetismo absoluto donde la población desconoce completamente la lengua escrita. Los casos tan extremos (aunque sí existen, sobre todo en la población indígena geográficamente aislada) son una minoría: más bien se trata de una sociedad donde la lectura y la escritura se distribuyen de una manera desigual. Existen muchas prácticas de alfabetización diferenciadas, que abarcan desde la firma de un documento hasta la producción de un libro. Sin embargo, no todos los sectores sociales tienen el mismo acceso a los diversos usos y formas de producción de la lengua escrita. Con la extensión de la escuela primaria, ciertas prácticas gozan de una amplia difusión, mientras otras, más especializadas, están al alcance de sectores sociales muy reducidos.

Por lo anterior, la mal llamada "postalfabetización" es de primera importancia para nuestro país ya que se trata de desarrollar y enriquecer el conocimiento y uso de la lengua escrita de aquellas personas que ya tienen nociones de ella. Sin embargo, durante las últimas décadas, este tema no ha tenido relevancia significativa en América Latina, y México no es la excepción (Rodríguez Fuenzalida, 1982). Las acciones en el sentido de "letrar el ambiente", es decir, de incorporar prácticas de lectura y escritura a los programas de desarrollo, dar acceso a múltiples materiales impresos y fomentar la producción de objetos culturales de consumo para, con y de los sectores populares, han sido prácticamente nulas.

Sobre la educación básica de adultos

La educación básica para adultos ha sido la forma privilegiada en que los gobiernos han tratado de subsanar, desde una perspectiva compensatoria, el rezago educativo entre los adultos de la región. Un estudio reciente sobre la educación básica de adultos en América Latina pone de manifiesto que no existe demanda efectiva de este tipo de servicios entre los adultos de la región. De hecho, la matrícula se concentra en la población juvenil urbana, y es más una respuesta a la oferta educativa que viceversa (Messina, UNESCO-OREALC, REDALF, 1990: 52). Este estudio regional, y muchos otros específicos, ponen de manifiesto la irrelevancia de los contenidos de la educación básica para los adultos a los que

sirve. Su falta de relación con las necesidades fundamentales; su falta de orientación hacia el empleo o el autoempleo; la metodología pedagógica trasladada de la escuela pública (vertical, verbalista, memorística); el desconocimiento de las características específicas de la población con la que trabaja; su escasa eficiencia y cobertura; su carácter de "educación de segunda clase", etc., son críticas reiteradas, en múltiples estudios, de sus características y resultados. Parece haber bases, desde la investigación, para indicar que el modelo de educación básica de adultos es equivocado para atender las necesidades básicas de aprendizaje de los adultos no escolarizados en América Latina.

Se afirma, a partir de investigaciones sobre la educación básica de adultos en varios países, que ésta emplea un estilo de enseñanza-aprendizaje que entra en contradicción con los estudiantes adultos. Existe una evidente distancia cultural entre el estilo discursivo y verbalista de la educación básica para adultos y las orientaciones concretas de los alumnos, lo que les impide "movilizar su patrimonio cultural para apropiarse críticamente de la escritura" (Messina, UNESCO-OREALC, REDALF, 1990: iv-v). Transmite la cultura oficial sin vincularla con la cultura de las comunidades. Es centralizada, homogénea y no flexible (Messina, UNESCO-OREALC, REDALF, 1990: iv-v). Emplea metodologías tradicionales de enseñanza basadas en la repetición, el trabajo individual y la promoción de destrezas aisladas. La búsqueda del desarrollo integral del educando y de sus aspectos afectivos, corporales y éticos no se pone de manifiesto. Predomina un currículo basado en los programas escolares de la escuela primaria para niños que, en el mejor de los casos, vinculan a las llamadas destrezas básicas con actividades programáticas mínimas relacionadas a los temas de salud, trabajo, familia y comunidad (Messina, UNESCO-OREALC, REDALF, 1990: 30-31).

A pesar de que una de las funciones oficiales de la educación de adultos es apoyar la incorporación del adulto al trabajo, ésta tiende a reproducir un tipo de conocimiento que no responde a los avances tecnológicos y a los cambios operados en los procesos de producción y en el mundo del trabajo. Además, los programas no formales se integran poco a la enseñanza regular. Existe una débil articulación entre los diversos niveles de dirección (local, zonal, distrital), y se otorga escasa importancia a las acciones de microcoordinación (Rivero, 1993: 132). Este mismo autor señala que el INEA, junto con las instituciones de educación de adultos de Brasil y Argentina, presentan modificaciones a esta organización institucional. Para fundamentarlo refiere a declaraciones del INEA que, sin embargo, esta institución ha llevado poco a la práctica:

> Ofrece modalidades de atención a través de una organización operativa descentralizada [...] El Programa Nacional de Modernización Educativa ha demandado la reestructuración interna del INEA en pro de un modelo educativo para adultos flexible, que ofrezca diversas opciones de aprendizaje con la alfabetización como primer momento de una inserción en un proceso de educación permanente, en el que los participantes pueden optar por la educación básica o por contenidos que sean de su interés inmediato. Los materiales educativos, estructurados en módulos, tienen expresiones propias para cada estado (Rivero, 1993: 132-134).

Además de adolecer de lo "uniforme", no se articula a acciones de transformación social. La tendencia actual de la educación de adultos es dar un tratamiento escolar y descontextualizado a la lectura y la escritura.

La demanda principal de la educación básica de adultos está constituida por jóvenes, y los programas no están elaborados considerando esta característica esencial de la población demandante (García Huidobro, 1994).

No se impacta sobre el rezago, que crece mucho más rápido que la atención. Así, por ejemplo, en 1988 sólo concluyeron la primaria para adultos 63 mil personas, y la secundaria para adultos 53 mil. Entre tanto, el rezago de primaria aumentó en 871 mil personas, y el de secundaria en 542 mil (INEA, 1991b). La eficiencia terminal oficialmente aceptada de la educación primaria para adultos es del 32%. Hay estudios que muestran que, en el caso de los adultos autodidactas, dicha eficiencia es de apenas 16.7%. Se demostró en este estudio, llevado a cabo en 1983, que las tasas promedio de aprobación de exámenes oscilan alrededor del 25%. En el caso de la secundaria, se encuentran alrededor del 40% en las regiones no metropolitanas, 34% en el Distrito Federal y 20% en Guadalajara. Los educandos presentan, en promedio, entre 4 y 5 exámenes por año. Si sólo aprueban uno o dos de estos exámenes, el tiempo necesario para acreditar cada nivel educativo resulta excesivamente largo: entre 6 y 12 años (Muñoz, Rodríguez y González S., 1984: 25). Lo más grave que este estudio encuentra, sin embargo, es que los adultos que asisten a los círculos de estudio —cuyas características socioeconómicas y culturales son estadísticamente equivalentes a las de los autodidactas— obtienen resultados inferiores a los de quienes prefirieron estudiar por su cuenta (Muñoz, Rodríguez y González S., 1984: 40). El mismo estudio reveló también que los medios y procedimientos didácticos utilizados en la primaria y secundaria para adultos no se adecuaban a las posibilidades y capacidades que tiene, en promedio, la población demandante de este servicio. Éstas son claras indicaciones de que la educación básica para adultos no está ofreciendo lo que la demanda solicita (Picón Espinosa, 1985: 56).

La pobreza de la oferta, que hemos ya comentado en términos generales, afecta también a la educación básica de adultos. En general opera con recursos prestados: locales, maestros. Los maestros no están debidamente preparados, sus salarios son bajos (o inexistentes, como en el caso de México) y en general están insatisfechos con las condiciones de trabajo. Todo esto indica que la educación básica de adultos es una actividad marginal dentro del sector educativo (Messina, UNESCO-OREALC, REDALF, 1990: 1-29).

Sobre la capacitación en y para el trabajo

Este tema, por su relevancia y complejidad, merece tratamiento en un trabajo aparte. No obstante, por la importancia que tiene el trabajo, su adquisición y su mejoramiento en la vida de los adultos, es necesario que nos refiramos, si bien brevemente, a este aspecto de la educación de adultos.

Resulta paradójico el hecho de que, en general en América Latina, pero especialmente en México, la capacitación para el trabajo ha crecido en importancia nacional y ha disminuido en importancia en el interior de la institución dedicada a la educación de adultos. En efecto, si bien la formación para el trabajo ha sido una preocupación permanente del Estado mexicano desde la Revolución, en la última década adquirió una importancia mayor. Constituyó uno de los cinco objetivos prioritarios en la política educativa del Estado en el Plan Global de Desarrollo 1980-1982 (De Ibarrola, 1988: 48-49).

Cuando se crea el INEA (en 1981), conduce dos programas: además de la alfabetización y la educación básica para adultos, también promueve proyectos de Promoción Cultural y Capacitación para el Trabajo. En 1985 estos dos programas se fusionan, y se crea el de Educación Comunitaria. Lo que permaneció de capacitación para el trabajo después de la fusión fueron las unidades productivas (desarrollo de proyectos productivos grupales) y la capacitación para la generación de ocupación (cursos cortos diseñados con la finalidad de crear ocupaciones estables —autoempleo—). La capacitación para el trabajo va perdiendo fuerza en el interior del INEA, hasta desaparecer prácticamente por completo en la actualidad.

Por lo que respecta a la capacitación para el trabajo en general, en el país puede decirse que, si bien la preocupación por la capacitación para el trabajo en el sector formal de la economía ha estado presente desde los años cuarenta y recibió un fuerte impulso sistemático y visible a partir de 1958 a través de la educación tecnológica, la capacitación en y para el trabajo de la población marginada es un fenómeno mucho más reciente. Data de 1976 y deriva del reconocimiento de los altos índices de desempleo e informalidad. En estos momentos se estima que el sector informal de la economía representa 53% de la población ocupada, y la tasa de crecimiento de los empleos es mucho más alta en el sector informal que en el formal. Se ha atendido a este sector mediante la modalidad no formal de capacitación para el trabajo. Se trata de programas mucho más cortos. Las instituciones que ofrecen este tipo de capacitación son fundamentalmente de carácter público (Instituto Mexicano del Seguro Social, el Sistema Nacional para el Desarrollo de la Familia, la Secretaría del Trabajo y Previsión Social, y muchas otras). Sin embargo, entre los cursos que ofrecen 156 instituciones, sólo 40% tiene que ver con la capacitación para el trabajo; el resto es de bienestar familiar (40%), recreación (9%) y participación cívica y política (11%). Se pone énfasis en la capacitación para la optimización del presupuesto familiar y para el aumento del ingreso (Schmelkes, 1989).

Se puede decir, entonces, que la capacitación para el trabajo destinada a poblaciones marginadas es reciente. Los programas de esta naturaleza aún tienen que probar socialmente sus resultados o reconocer sus fracasos y proponer nuevas soluciones. Pareciera que, por el hecho de que aún no se han desarrollado modelos realmente efectivos, se ha preferido trabajar con la población marginal de forma tal que no se despierten expectativas —que en general resultan falsas—, de obtener un empleo. Es así que muchos de estos programas son cancelados o se están reorientando al bienestar familiar y, consecuentemente, abandonando la capacitación para el trabajo. A pesar de que existen experiencias a nivel latinoamericano que han enfrentado con éxito la capacitación para el trabajo o para el autoempleo entre integrantes del sector informal (Schmelkes, 1990), éstas en general han tenido una baja cobertura y se han extendido poco en la región, y notablemente poco en el país.

Enfoques y conceptos

En este apartado resumimos el resultado de la revisión de la literatura reciente sobre los diversos enfoques y las formas de concebir tanto la educación de adultos en general, como sus manifestaciones específicas: alfabetización, postalfabetización, educación básica de adultos y educación comunitaria.

Sobre la educación de adultos en general

Ha comenzado a aparecer, con alguna claridad, la urgencia de plantearse el trabajo educativo con adultos en dos planos no necesariamente secuenciales: el inmediato, emergente, que implica atender sus necesidades de sobrevivencia relativas a la salud, la alimentación, la vivienda, el empleo (o autoempleo), la producción y las condiciones de intercambio y, el de largo plazo, relativo a la satisfacción de las necesidades propias del ser humano y del desarrollo de sus potencialidades personales y sociales (Latapí, 1985: 292-295).

Debe aceptarse que el educando adulto, tanto el individual como el colectivo, es un educando con conocimientos, habilidades, valores y actitudes que son fruto de su experiencia. Esta experiencia debe convertirse en la base a partir de la cual se aborde la actividad educativa (Schmelkes, 1994a).

Al revisar la literatura se observa, para el caso de América Latina, una tendencia a centrar la educación de adultos en las necesidades básicas del ser humano. Desde este enfoque, la educación de adultos se concibe jugando un papel instrumental y atendiendo, desde lo educativo, un amplio espectro de problemas (Rivero, 1993). El propio INEA así lo reconoce: "El cambio en la educación para los adultos consiste en asumir su tradición basada en la relación con las necesidades de la vida de quien estudia, con gran apoyo de la comunidad y con modelos de gran flexibilidad..." (INEA, 1987: x). A partir de la conferencia mundial de Educación para Todos, celebrada en Jomtien en 1990, se habla de las necesidades básicas de educación.

La noción de "competencia", en este sentido, es una categoría de enorme utilidad. En este documento, "competencia" se utiliza para señalar la integración y organización de diversos conocimientos, habilidades y creencias complejas, y contextualizarlos en las situaciones donde se utilizan. Se distingue de nociones como "destreza" o "habilidad" aisladas en la medida en que éstas se emplean para denotar conocimientos fragmentados, descontextualizados y mecánicos. En este sentido la competencia (comunicativa, matemática, social, etc.) es un concepto amplio que abarca los saberes necesarios para usar el conocimiento, para participar y actuar hábilmente en el mundo social y en la vida personal. Dicha noción nos lleva a preguntar qué competencias requiere el adulto para satisfacer mejor sus necesidades de sobrevivencia, aquellas que representan un punto de partida para otorgar a la educación de adultos un papel en la trascendencia de las necesidades de sobrevivencia hacia otras necesidades, también consideradas básicas (Schmelkes, 1994a).

"Desde esta perspectiva sobre necesidades básicas y sobre las competencias básicas para poderlas satisfacer, el centro se coloca en los intereses y requerimientos de los educandos más que en los educadores o en la institución" (Castillo y Latapí, 1985: 56). También se plantea la cuestión de la calidad de la educación de adultos como un criterio central de acción para los años venideros, y se le articula con un conjunto de preocupaciones y propuestas que se refieren a aspectos diversos: la investigación, la recuperación y sistematización de experiencias, la necesidad de contar con criterios de calidad que permitan evaluar los resultados de aprendizaje. Se requiere devolver prestigio y confianza social a la educación de adultos. Se sugiere concentrar recursos en la realización de experiencias que sirvan de referentes de mucha calidad y deberán concentrarse en la solución de problemas educativos importantes para la sociedad (García Huidobro, 1994). El énfasis en la búsqueda de la calidad de la educación de adultos debe ubicarse en el aprendizaje de los adultos (Duke, 1989: 32).

Sobre alfabetización y postalfabetización

Si bien en las últimas décadas han surgido evidencias que, como veremos enseguida, conducen a cuestionar los efectos sociales, políticos y económicos tradicionalmente atribuidos a la alfabetización, se sigue reconociendo su innegable necesidad social. Se considera que el alfabetismo es un derecho humano fundamental (The International Council for Adult Education, 1987: 11). Si bien no el único, el alfabetismo sí es un elemento coadyuvante a las posibilidades de una mejor calidad de vida, así como una herramienta para la reflexión sobre la realidad política y estructural (Hunter, 1987: 23). La importancia de la alfabetización y su ubicación como una necesidad básica de aprendizaje no se pone en duda. Se acepta que vivimos en una sociedad letrada, y que el dominio de la lectoescritura y el cálculo es una de las herramientas para participar en la sociedad y para continuar aprendiendo (Schmelkes, 1994a; Kalman, 1993).

Pero aún se ponen en el tapete de las discusiones aspectos referidos tanto al momento propicio para iniciar actividades alfabetizadoras, como a las estrategias alfabetizadoras idóneas. La historia de las campañas de alfabetización nos demuestra que no se alcanzan los resultados esperados cuando no se contextualiza esta actividad en un proceso social más amplio —lo que no significa que no se sigan realizando campañas alfabetizadoras, pero sí que se pone en ellas menos confianza que en décadas anteriores—. Con esta constatación, se ha aceptado hoy que alfabetizar a adultos es una actividad compleja que requiere un gran esfuerzo sistemático y una profesionalización del quehacer del alfabetizador (Schmelkes, 1994a). Alfabetizar no puede limitarse a la transmisión de un código instrumental, requiere necesariamente el desarrollo del uso de la lengua escrita como un recurso que enriquece la competencia comunicativa y la participación social.

Alfabetización y postalfabetización: conceptos cuestionados

Es un hecho ya abiertamente aceptado que la demanda efectiva por la alfabetización se concentra en un sector poblacional fundamentalmente juvenil y urbano. Más allá de este sector, alfabetizarse no representa una necesidad sentida, y los adultos difícilmente mantienen la motivación durante el tiempo suficiente para obtener las herramientas básicas de un alfabetismo "funcional". Esto ha llevado a varios estudiosos, y a no pocos activistas, a considerar la futilidad de concebir el proceso educativo como algo que forzosamente se inicia por la alfabetización. Existe un conjunto de procesos y expresiones educativas que corresponden más a lo que se llama "postalfabetización" y responden mejor a los intereses y a las necesidades de comunidades rurales e indígenas (Picón Espinosa, 1985: 43), e inclusive de ciertos sectores urbanos. El punto de llegada, sin embargo, sí puede ser la alfabetización, y así entendida, la alfabetización debe ser componente o consecuencia necesaria de programas orientados a la salud, a la vivienda y a otras actividades más cercanas a los intereses y necesidades básicas de los analfabetos (Coloma, 1984: 110). De hecho, parece ser que la práctica educativa ha centrado su atención más en la alfabetización que en los analfabetos. No es necesario ser alfabetizado para participar en acciones de educación de adultos (Salgado, 1984: 8-22).

Así, la alfabetización, al igual que la educación de adultos en general, debe vincularse en forma estrecha a las necesidades básicas y a los intereses de los adultos. Y así entendida, parecería mejor pensar que la alfabetización es una necesidad que se crea en el proceso de solucionar problemas fun-

damentales o de propiciar la satisfacción de intereses y no, como se ha concebido, una herramienta indispensable para lograrlo. También parecería cierto que es hasta cierto punto inútil insistir en alfabetizar cuando el dominio de la lectoescritura no es una necesidad sentida entre la población destinataria. Ésta se convertirá en una necesidad sentida cuando la población encuentre espacios reales de participación social, económica y política en los cuales el dominio de la lectoescritura le permita mejorar la calidad, y por tanto los resultados, de su participación (Schmelkes, 1994a).

Entonces, no parece haber razones por las cuales la alfabetización, y lo que se ha dado en llamar "postalfabetización", tengan que guardar entre sí un ordenamiento cronológico (Kalman, 1993). En efecto, entre ciertas poblaciones al menos, parecería más conveniente comenzar con actividades de las llamadas "postalfabetizadoras", desde donde nazca la motivación y la necesidad real de alfabetizarse. Independientemente de esto, las experiencias latinoamericanas y de otras latitudes han aportado claridad respecto al hecho de que el proceso de evitar la reaparición del analfabetismo es mucho más complejo que el de enseñar las letras. Desde esta perspectiva, el arraigo de la lengua escrita implica necesariamente la introducción y el uso sostenido de la lectura y la escritura en la vida social de una comunidad, que da lugar al enriquecimiento y la transformación de sus recursos comunicativos. Se propone llevar a cabo proyectos de vida, desarrollo y cambio de las condiciones sociales y materiales de existencia en los que el uso de la lengua escrita juega un papel auténtico en la modificación del entorno que reproduce el analfabetismo (Kalman, 1984; Nagel y Rodríguez, 1982: 117; Schmelkes, 1994a). Así se cuestiona seriamente la noción de "postalfabetización", surgida como apéndice de procesos alfabetizadores incompletos o limitados. La postalfabetización debe estar incluida en el concepto de alfabetización (UNESCO–UNICEF, 1994), entendiendo a ésta como un largo proceso de construcción de aquellas prácticas de la lengua escrita que se usan para participar en la vida social. Asimismo, se critica reiteradamente el hecho de que las acciones de postalfabetización se limiten a cumplir la función de que el neolector no pierda las habilidades de lectoescritura aprendidas. Esto equivale a concebir la postalfabetización como una etapa cerrada, finita, como lo ha sido la alfabetización tradicional. En cambio, lo que verdaderamente se requiere es un sistema educativo de adultos capaz de conjugar trabajo y estudio y de atender las necesidades diversas y cambiantes de los diferentes grupos de adultos que requieren atención educativa (Salgado, 1984).

La alfabetización y los analfabetas: conceptos en evolución

En la historia de la alfabetización puede observarse un deslizamiento del discurso desde la concepción del alfabetismo, hasta la del analfabetismo como algo peligroso. Los iletrados se asocian con los males sociales y, a la vez, aprenden a culparse a sí mismos (Lytle, s/f: 10).

Encontramos muchas veces en la literatura oficial y en la de los organismos internacionales una concepción idealista de la alfabetización y estigmatizadora del analfabetismo y del analfabeta. Se habla del analfabetismo como flagelo, plaga, enfermedad que hay que erradicar. Para el analfabeto se utiliza en ocasiones la metáfora del ciego.

Esto implica una profunda incomprensión de la problemática del analfabetismo, cuando es preciso comprender no sólo ésta, sino los aspectos sociales, culturales, lingüísticos y propiamente educativos que están involucrados en la apropiación del lenguaje escrito (Torres, 1989: 27).

Al mismo tiempo, suelen atribuirse numerosos efectos a la alfabetización: la capacidad de mejorar el empleo, el crecimiento personal y económico, la capacidad de pensamiento abstracto (Graff, 1988; Kalman, 1989: 2; Pattison, 1982), el mejoramiento en el trabajo y la integración social. Sin embargo, las investigaciones son claras al indicar que estos efectos rara vez se producen como resultado de la alfabetización simple o "funcional". Resulta, por tanto, engañoso hacer de la alfabetización una panacea (Levine, 1982: 250; Hunter, 1987: 25).

Antes de los años setenta se afirmaba que sin la alfabetización, la vida se encontraba desprovista de cultura. El iletrado, según esta visión, es un marginado de la estructura social, y la alfabetización, la forma de integrarlo a la misma (Kalman, 1989: 11). Sin embargo, investigaciones recientes (Fingeret, 1983; Kalman y Frazer, 1992; Gowen, 1990; Hull, 1993) encuentran que los analfabetas y los adultos con escasa escolaridad no tienen un concepto deficiente de sí mismos.

También se cuestionan los anteriores esquemas de concepción de los analfabetos. Las imágenes públicas de dependencia, incompetencia, incapacidad, debilidad y fracaso que aún predominan, se ponen en duda al tomar en cuenta que los adultos considerados "analfabetas" tienen experiencias y concepciones acerca de la lectoescritura, de su uso y funcionalidad (Lytle, s/f: 2-3). Ahora se tienen evidencias de que hay poca gente en el mundo que no haya tenido algún contacto con la lectura y la escritura. La noción de que los programas de alfabetización están destinados a personas que son *sicut tabula rasa,* y de que el programa inscribirá en ella el alfabetismo, no corresponde con la realidad (Street, 1993: 84).

Desde la Conferencia Mundial de la UNESCO sobre educación de adultos en Persépolis (1975) se comprende mejor que los analfabetas no son recipientes vacíos que deben llenarse, sino personas que poseen estructuras lógicas claras, fuertes experiencias laborales y un gran sentido de responsabilidad individual y social (Kalman, 1989: 15). Scribner y Cole (citados en Lytle, s/f: 4) muestran cómo los adultos analfabetas son dignos, diversos e inteligentes y con demostradas capacidades de pensamiento abstracto. Es más, el pensamiento abstracto de que son capaces los individuos, incluso los analfabetos, parece referirse a dominios específicos relacionados con las exigencias de su vida cotidiana, de manera que no puede esperarse su automática generalización a dominios que difieren en forma o fondo (Erickson, 1988: 208-209). Es mejor que un programa de alfabetización suponga que los adultos son competentes en lugar de lo contrario: que acepte estar trabajando con adultos hábiles que participan en ambientes sociales complejos y que requieren una amplia gama de prácticas intelectuales y sociales. A pesar de ello, la posición de los analfabetas en nuestras sociedades es desventajosa no sólo porque estas personas no dominan la lengua escrita, sino por lo que la sociedad piensa de las personas que no saben leer ni escribir (Kalman, 1989: 23; Street, 1984: 2).

Alfabetización no es graficación

Hay un supuesto básico en mucho del trabajo de alfabetización que se ha realizado hasta la fecha, y se refiere a que el objetivo de la misma es lograr que el alfabetizando adquiera el código escrito y su decodificación (Street, 1993: 82). Ha predominado la concepción de la alfabetización como una tarea eminentemente técnica que proporciona un instrumento útil en cualquier circunstancia y cultura (Kalman, 1989: 2). Corolario de este supuesto es que, una vez que se conoce el alfabeto,

la consolidación de la competencia lectora y escritora podrá completarla el alfabetizando por sí mismo en la ejercitación, en la práctica, en la vida y, en todo caso, con el apoyo de la alfabetización (Kaplún, 1990: 49). Evidentemente esta premisa no contempla lo que se requiere para ser un lector o escritor consumado.

Sin embargo, las investigaciones psicolingüísticas recientes, incluidas las de Ferreiro, han llevado a poner en duda este modo de entender la situación. Ferreiro diferencia el aprendizaje de la mecanización de la lectoescritura, es decir, el aprendizaje del código, de la adquisición de *la función* de la lengua escrita. Señala que, en condiciones en las que el contacto con la lengua escrita es escaso (que son precisamente las del adulto analfabeto), el conocimiento de la mecánica no lleva necesaria y automáticamente a la apropiación de la función (citada por Kaplún, 1990: 49). La función se refiere al sentido de la lectura, al sentido del acto mismo de leer, a la posibilidad de usar la lectura y la escritura para actuar en el mundo (Carraher, 1987; Kalman, 1993). Si el aprendizaje no se da en un contexto donde se utiliza la lengua escrita para propósitos comunicativos reales, la construcción de la lectura y la escritura como prácticas comunicativas no se produce: *no se aprende realmente a leer y a escribir*. De esta manera, el alfabetismo por desuso se debe al hecho de que la alfabetización recibida (en la escuela o en los programas de educación de adultos) no permitió a los educandos conocer y desarrollar la función lectora y escritora (Kaplún, 1990: 49-51), ni condujo a construir prácticas de lectoescritura o a incorporar los usos de la lectoescritura en la actividad social. Ya que la competencia comunicativa se construye a través del uso del lenguaje (sea oral o escrito), el aprendizaje de las funciones y consecuencias sociales de la lengua escrita y las convenciones que rigen su uso se alcanza únicamente en la interacción con otros usuarios de ella (Kalman, en prensa).

De esta manera, se puede definir al que se alfabetiza realmente como el que incorpora el lenguaje escrito a su vida, lo internaliza, lo usa para comunicarse y para relacionarse socialmente; tiene que leer lo que le interesa y escribir lo que quiere comunicar. Así, la alfabetización se transforma de acto de transmisión en acto de descubrimiento, de intercambio, de comunicación (Kaplún, 1990: 53) y de participación social.

Alfabetismo absoluto y alfabetismo funcional: distinción arbitraria

En el pasado se ha distinguido, sin duda arbitrariamente, el analfabetismo absoluto del alfabetismo funcional. Este último término, alfabetismo funcional, se ha convertido en un concepto vacío que difícilmente orienta la práctica, y que en cambio justifica acciones de todo tipo relacionadas con la educación de adultos (Levine, 1982: 249). Así, se explica como la capacidad de entender instrucciones militares (definición adoptada por el ejército de Estados Unidos durante la Segunda Guerra Mundial), hasta el haber terminado el cuarto (o el quinto, o el octavo) grado de escolaridad (Hunter, 1987: 23-24; Kalman, 1989: 2). O bien, como en el caso de Tanzania, se explica como la capacidad de escribir una carta a un familiar, de ubicar calles, de entender señales de peligro en las calles y en el trabajo, de leer un periódico para mantenerse al día de los acontecimientos actuales y obtener información, de llevar registros o de leer libros del tipo *Hágalo usted mismo...* (Mpogolo, 1984: 15).

La noción de alfabetismo funcional surge debido a los fracasos de las campañas de alfabetización. De esta forma, se va adoptando la definición de alfabetismo funcional que da Gray en

1956: una persona se considera alfabeta funcional cuando ha adquirido los conocimientos y las habilidades de lectura y escritura que le permitan involucrarse en todas aquellas actividades en las que el alfabetismo es utilizado en su cultura o grupo.

Esta definición, como puede verse, es relativista, y admite la existencia de diferentes umbrales de alfabetismo en diferentes sociedades. Más adelante se añade a esta noción de "alfabetismo funcional" el concepto de "sustentabilidad": los alfabetas deben poder seguir haciendo uso de lo aprendido y, por lo mismo, seguir aprendiendo. En 1965, en la Conferencia Mundial de la UNESCO en Teherán, se modifica la noción de alfabetización funcional, y se señala que la alfabetización, más que un fin en sí misma, "debe considerarse como un medio para preparar al ser humano para desempeñar roles sociales, cívicos y políticos". Esto trasciende la noción de alfabetización rudimentaria que se limita a enseñar a leer y escribir. De acuerdo con este pronunciamiento, el proceso mismo de aprender a leer y a escribir debe convertirse en oportunidad para adquirir información que pueda utilizarse en forma inmediata para mejorar la calidad de vida. Según esto, la lectura y escritura deben conducir no sólo a conocimientos elementales generales, sino a la capacitación para el trabajo, el aumento de la productividad, la mayor participación en la vida social y una comprensión ampliada del mundo circundante. En última instancia, la alfabetización debe abrir el camino hacia una cultura humana básica (Levine, 1982: 252-254).

A pesar de todas estas aproximaciones al concepto de "alfabetismo funcional", éste deja entrever una concepción de alfabetización que significa algo menos que el completo dominio de la lengua escrita. Es, de alguna manera, el mínimo que permita que una persona pueda considerarse "empleable" y, al menos potencialmente, productivo (Kalman, 1989: 2; Levine, 1982).

Definiciones más recientes de la alfabetización funcional la plantean como la posesión de o el acceso a las competencias y la información necesarias para llevar a cabo aquellas transacciones que implican lectura y escritura en las que el individuo desea o tiene que involucrarse. De esta forma, la definición del analfabetismo se amplía. Tanto los que carecen de acceso a los materiales impresos relevantes a sus necesidades de información, como los que carecen de las habilidades rudimentarias de lectura y escritura, se consideran analfabetos. Así, el concepto se aplica tanto a los productores como a los consumidores de información. Además, la definición implica que la necesidad de usar la lengua escrita no es homogénea: varía de un grupo a otro y de una situación a otra. En este sentido, la posibilidad de fijar estándares sociales está sujeta al reconocimiento de las demandas de la sociedad y su integración a las necesidades de los grupos específicos (Levine, 1982: 263-264). De esta forma, el analfabetismo no puede referirse únicamente a uno de los bienes sociales de los que carece una persona. Si esta persona adquiere las habilidades de lectoescritura en forma aislada, no con ello cambiará su situación (Galtung, 1976). Esto es así porque aun leyendo y escribiendo no tienen acceso a la información cultural y a los conocimientos históricos, literarios, filosóficos, científicos y geográficos que dan sentido a la palabra escrita. Tampoco por ello tienen acceso a información confiable y actual ni a los canales que les permitirían compartir su información y su experiencia en la sociedad más amplia. De esta forma, la alfabetización es un logro social (Scribner y Cole, 1981), ya que no se puede leer y escribir en abstracto: se lee y se escribe para relacionarse con otros o para actuar en el mundo. El acceso a la cultura impresa resulta tan importante como el conocimiento

de las prácticas de lectura y escritura, y de hecho el uno es constitutivo del otro. Por eso tenemos que hablar de alfabetismos (Kalman, 1993), ya que ninguno de nosotros es alfabeta en todos los alfabetismos que requiere nuestra compleja sociedad.

El alfabetismo es un bien social complejo y es un derecho. No se trata de una habilidad aislada, sino de prácticas contextualizadas que derivan su significado de su capacidad para ser utilizado (Hunter, 1987: 26). El alfabetismo carece de sentido para aquellos que se encuentran marginados de la posibilidad de utilizar sus habilidades (Ramdas, 1987: 55). Con ello se rompe la dicotomía alfabetismo/analfabetismo, y se acepta la existencia de una diversidad de alfabetismos (Levine, 1982: 263-264). No puede afirmarse, respecto a ninguna sociedad, que el alfabetismo sea meramente un asunto de presencia o ausencia de una característica personal. Existen pocos absolutos en cuestiones de alfabetismo. No existe un nivel determinado de alfabetismo, ni un único continuo de no lector a lector, sino una variedad de configuraciones de alfabetismo, una pluralidad de alfabetismos (Szwed, 1988: 304-305).

La importancia del contexto y la alfabetización como práctica

Surge la importancia de tomar en cuenta el contexto para entender la alfabetización y sus resultados. De hecho, se considera que la alfabetización es más valiosa, individual y colectivamente, en ciertos ambientes políticos y culturales que en otros. *No existen niveles finitos de logro* (Levine, 1982). No existe, y probablemente nunca podrá existir, un estándar universal de alfabetismo basado en una definición que resulte aplicable a todos los adultos de cualquier sociedad (Hunter, 1987: 25). Aquí se observa la influencia de Freire, quien pone en relieve la complejidad de las relaciones entre el contexto (entendido como una construcción dinámica entre los actores), en el que se aprende a leer y a escribir, y el aprendizaje de la lectoescritura (Kalman, 1989: 16).

Con la importancia creciente que surge del contexto para comprender el fenómeno del alfabetismo, el concepto se amplía y se puede hablar de alfabetismos, de manera que se entienda que las prácticas de lectura y escritura se encuentran estrechamente relacionadas con los contextos sociales y culturales. De esta forma, la alfabetización es utilizada con un determinado propósito por personas ubicadas espacial y temporalmente. Así, el alfabetismo no se refiere solamente a la habilidad de leer y escribir, sino al uso de esos conocimientos en contextos específicos y con propósitos concretos (Kalman, 1993: 2). Se comparte cada vez más la idea de que la alfabetización debe definirse en relación con una sociedad o cultura concreta (Street, 1984). El tipo de lectura y escritura que los alumnos realizan en el aula (trátese de niños o de adultos), por tanto, no debe distinguirse del tipo de lectura que esas mismas personas llevan a cabo en otros contextos de carácter no académico (Kintgen, Kroll y Rose, 1988: xiv).

Quizá los autores que más influyen en esta concepción de la importancia del contexto para entender el alfabetismo sean Scribner y Cole, quienes cuestionan las concepciones tradicionales a partir de sus estudios a profundidad de comunidades africanas como los *vai*. Estos autores sostienen que el alfabetismo es un logro social. Así, los individuos que pertenecen a sociedades que no tienen sistemas de escritura no se alfabetizan. Las habilidades de lectoescritura se adquieren únicamente al participar en actividades socialmente organizadas que requieran de la lengua escrita. El alfabetismo individual es correlativo al alfabetismo social. Puesto que las prácticas sociales de alfabetismo va-

rían en el tiempo y en el espacio, lo que califica al alfabetismo individual varía junto con ellas. Así, el alfabetismo no tiene un significado estático, ni tampoco universal. De esta forma, es necesario conocer con precisión qué actividades realiza una determinada sociedad con símbolos escritos, y qué significado se atribuye a estas actividades. El reconocimiento de la existencia de múltiples significados y variedades de alfabetismos parece implicar la conveniencia de una diversidad de enfoques educativos, tanto informales y comunitarios como formales y escolares. Esto es así, puesto que los programas educativos que pueden tener éxito son aquellos que responden a las necesidades sentidas, que pueden ser de carácter funcional, político o de mejoramiento personal (Scribner, 1988: 70-81).

Al analizar la importancia del contexto, surgen claramente dos concepciones en torno a la alfabetización. La primera la entiende como un conjunto de habilidades y tareas; la segunda como un conjunto de prácticas y como un proceso de reflexión-acción (Lytle, s/f: 7).

La primera concepción entiende el alfabetismo como un conjunto de habilidades objetivas y neutrales, independientes de cualquier contexto o ideología. A esta concepción se le ha llamado el "modelo autónomo". Se trata de un proceso singular, lineal y estratificado y de un conjunto universal de habilidades cognitivas y técnicas. Se relaciona con esta concepción la definición del alfabetismo en términos de tareas funcionales, tales como llenar formas, responder a cuestionarios y seguir instrucciones. La dificultad graduada del alfabetismo se define cognitivamente (Lytle, s/f: 7). El modelo autónomo tiende a fundamentarse y a generalizar lo que, en realidad, resulta una práctica cultural occidental específica de alfabetismo. Dicho modelo asocia el alfabetismo con el progreso, la civilización, la libertad individual y la movilidad social. Aísla el alfabetismo en la forma de variable independiente, y cree posible medir sus consecuencias, representadas en términos de despegue económico y de habilidades cognitivas (Street, 1984: 2; Street, 1993: 82).

Por contraparte, la concepción del alfabetismo como prácticas y reflexión crítica-acción emana de la evidencia recogida en estudios de carácter social e histórico, en los que se demuestra que las prácticas difieren de grupo a grupo y de sociedad a sociedad. La investigación de naturaleza antropológica arroja hallazgos que permiten derivar interpretaciones de fuerte contraste con los modelos de "déficit" que enfatizan lo limitado de los analfabetas al llegar a la situación de aprendizaje. Estas investigaciones encuentran también que los individuos presentan una enorme variabilidad en sus propósitos para aprender a leer y a escribir, en el tipo de textos que eligen al hacerlo, y en el contexto de su desempeño. De esta forma, dichas investigaciones parecen llevar a la conclusión de que el alfabetismo no es una característica o un atributo de la persona, sino una gama de actividades en la que las personas se involucran con propósitos sumamente variados. Así, los individuos aprenden en torno a prácticas específicas (Street, 1993: 83). Muy relacionada con esta noción se encuentra la de la alfabetización como reflexión crítica-acción. En el caso de educandos adultos, la alfabetización tiene que ver tanto con plantear, como con resolver problemas. De esta forma, un índice del nivel de alfabetismo de un individuo o grupo sería el desarrollo del uso de lentes sociales, culturales, económicos y políticos para ver el mundo. El alfabetismo implica aprender a utilizar el discurso primario (construido en contextos significativos tales como la familia) y el secundario (construido en el lugar de trabajo, en la escuela, etc.), necesario para negociar y participar en otros contextos. Estos discursos se aprenden mucho más a través del uso que en forma consciente (Lytle, s/f: 6-10).

Desde el énfasis puesto en el contexto, se considera que es necesario comprender y conocer cuatro dimensiones de la alfabetización: *a) las creencias,* que se refieren a las teorías y los conocimientos que tienen los adultos sobre el lenguaje, el alfabetismo, la enseñanza y el aprendizaje; *b) las prácticas,* referidas a las actividades relacionadas con el uso de la lengua escrita en la vida cotidiana de los adultos; *c) los procesos* relativos al repertorio de formas y estrategias en las que los adultos se enfrentan a las tareas de leer y escribir y a los productos de estas transacciones; y *d) los planes,* que se refieren a lo que los adultos mismos dicen que desean aprender, incluyendo sus metas a corto y a largo plazos y lo que piensan hacer para alcanzarlas. Estas cuatro dimensiones de la alfabetización se encuentran interrelacionadas. La investigación realizada hasta la fecha sobre esta línea, parece indicar que las creencias de los adultos pueden dar como resultado la dimensión crítica en su movimiento hacia una mayor alfabetización. Existen evidencias de que estas creencias pueden resultar una fuente primaria para otras dimensiones de crecimiento (Lytle, s/f: 14-23).

Por otra parte, el énfasis sobre el contexto y, por lo tanto, sobre la concepción del alfabetismo como "práctica", significa, según Erickson (citado por Kalman, 1989: 21), que la habilidad de pensar de una persona se define dialógicamente, es decir, se constituye por: *a)* otras personas en formas particulares de relación social; y *b)* los objetos físicos y simbólicos con los cuales interactúa el individuo en forma directa o suplente. Si ocurre un cambio en la forma física de las herramientas o de los símbolos, o si ocurre un cambio en las relaciones entre las personas con las cuales el individuo se encuentra aprendiendo o desarrollando una práctica, entonces cambia la naturaleza de la tarea de aprendizaje y, al hacerlo, la habilidad del individuo. Erickson no sólo coloca la alfabetización dentro de un contexto, sino que coloca el contexto dentro del proceso de alfabetización.

Otros autores han denominado el modelo que se opone al "autónomo" como ideológico. Dicho modelo, según Street (1984: 2-15) enfatiza la importancia del proceso de socialización en la construcción del significado del alfabetismo para los participantes. A la vez, se preocupa más por el significado real para grupos específicos de la alfabetización que por las supuestas consecuencias de nivel macrosocial. Éste fue el enfoque que se adoptó para la alfabetización en el Reino Unido, a partir de percatarse de que la alfabetización era algo más que la fonética y las habilidades técnicas, y que tenía que ver con la forma en que se utiliza el lenguaje y el control ejercido sobre la propia vida. Así, los métodos de alfabetización fueron variando, de forma que comenzó a otorgarse una enorme importancia a los textos elaborados por los propios alumnos, contrario a lo que anteriormente sucedía, cuando el énfasis se ponía en la lectura pasiva por parte de los alumnos.

En síntesis, al parecer carece de sentido el intento por definir el alfabetismo en abstracto. Es necesario relacionarlo con personas y prácticas concretas, ya que es indispensable conocer su uso y su aplicación específica a contextos culturales concretos. No existe un solo camino hacia el alfabetismo universal (Graff, 1988: 83, 87). El alfabetismo se define al responder a la pregunta sobre sus significados sociales, los roles que éstos juegan en la vida social, las variedades de lectura y escritura disponibles, los contextos en que estos recursos comunicativos se usan, y la forma en que las personas los interpretan y los ponen a prueba (Szwed, 1988: 304).

Desde la perspectiva del alfabetismo como prácticas sociales, y desde el énfasis recientemente puesto sobre el contexto, se ha descubierto una gama de propósitos de alfabetización diferentes de

los que suelen tratarse en la escuela o en los procesos de educación de adultos. Algunos de éstos son: información sobre problemas prácticos de la vida cotidiana (etiquetas de precios, letreros); propósitos de carácter social-relacional (felicitaciones, invitaciones, cartel); información de carácter periodístico; propósitos orientados a apoyar la memoria; formas de sustituir mensajes orales (recados enviados a la escuela, por ejemplo); propósitos relacionados con llevar registros de diferentes tipos de actividades; seguir instrucciones de ensamblado u operación. Todas estas necesidades reales y contextuales de la alfabetización rara vez son apoyadas por los programas, cuyo carácter tiende a ser, en general, más "escolar" (Kintgen, Kroll y Rose, 1988: xii-xiii). Concepciones recientes sobre la alfabetización enfatizan su carácter de práctica *social* (Levine, 1982: 263).

Todo lo anterior conduce a la conclusión de que la alfabetización no es tan sencilla como tradicionalmente se concebía. Existe una clara tendencia de movimiento desde su concepción como un asunto meramente técnico, hasta un fenómeno que se entiende situado y que tiene en cada contexto un determinado valor social y un lugar en la dinámica del orden social y en la vida comunicativa de una comunidad (Kalman, 1993: 25).

Sobre la educación matemática de adultos

Mencionábamos en el diagnóstico que, si bien en el discurso la alfabetización incluye la enseñanza del cálculo básico a los adultos, a este aspecto de los contenidos se le da mucha menos importancia que a la lectoescritura, a pesar de que para muchos adultos tiene una importancia fundamental en sus vidas y representa una necesidad sentida en ocasiones mayor que la de alfabetización.

Sin embargo, son escasas las investigaciones que abordan este tema, y más raros aún los trabajos de búsqueda de alternativas para promover el aprendizaje matemático en esta población. No obstante, los que hay (Ávila, 1993: 60, Mariño citado por Ávila) dejan en claro que los adultos construyen saber matemático en su cotidianidad, fundamentalmente a través del manejo del dinero y de la experiencia de medición. En un estudio reciente (Ávila, 1990) con adultos analfabetas, Ávila logra establecer tres niveles de conocimiento matemático que parecen depender de la complejidad de las prácticas cotidianas, fundamentalmente con dinero. Estos adultos analfabetos poseen estrategias para resolver problemas con las cuatro operaciones aritméticas. Las estrategias son diferentes a las que implican los algoritmos escolarizados. Carraher (Carraher *et al.,* 1991) encuentra una situación muy parecida entre niños que trabajan como vendedores ambulantes. Estos niños van a la escuela. Cuando se encuentran trabajando, son capaces de resolver problemas complejos de multiplicación y resta implicados en situaciones de venta. Sin embargo, cuando en la escuela se les plantean problemas idénticos en forma de algoritmos formalizados, no pueden responderlos correctamente. Las estrategias de cálculo de los adultos analfabetas tienen en la base la adición. Esta operación se muestra a la base del cálculo adulto no escolarizado.

Los niveles que construye Ávila (1990) a partir de su trabajo con adultos analfabetas se basan en un conjunto de indicadores: eficacia (capacidad de obtener resultados correctos); eficiencia (número de tanteos necesarios para obtener resultados correctos); destreza (capacidad de rebasar dificultades derivadas de la naturaleza de los números involucrados); necesidad de utilizar

objetos físicos (además de los dedos) para apoyar los cálculos; capacidad de generalización de estrategias (capacidad de manejar datos en contextos distintos de la vida); agilidad (rapidez en el cálculo), y flexibilidad (capacidad de modificar las estrategias básicas cuando la dificultad del cálculo así lo requiere).

Estas investigaciones preliminares permiten afirmar que no hay adulto que haya tenido contacto con el dinero y no sepa matemáticas. Entre más complejo es su contacto con el dinero, más sofisticadas —y también más eficaces— serán sus estrategias de solución. De lo que carecen, en todo caso, es del código que permite utilizar y comunicarse con los algoritmos formales de solución de problemas matemáticos simples y complejos.

De esta forma, al parecer la matemática, al igual que las nociones de la lengua escrita, se aprende en la medida en que se utiliza en situaciones de interrelación; en la medida en que es una práctica individual y social del sujeto. Sin embargo, son pocos los programas de educación de adultos que toman estos conocimientos previos del sujeto en consideración. Ávila (1993) encuentra que en el caso de México no fue sino hasta 1986, con la publicación del libro *Nuestras cuentas diarias* como texto de educación primaria para adultos del INEA, cuando este saber construido por los adultos en la cotidianidad es reconocido y constituye un cierto sustento del texto. El esfuerzo, si bien representa un avance, al incorporar formas de cálculo escolar, no logra incorporar los esquemas y mecanismos construidos cotidianamente para la realización del cálculo elemental.

Sobre la educación básica de adultos

Desde que se formalizó la educación de adultos en los años sesenta, ha predominado una visión estrecha de la educación básica de adultos, de carácter supletorio, restringida al cumplimiento, en modalidad escolarizada, de un currículum uniforme similar al definido en el caso de la educación básica formal para niños. Actualmente se replantea esta concepción y es superada en la práctica (García Huidobro, 1994), a partir del reconocimiento de que la educación para adultos tiene que partir de una visión más inclusiva que admita acciones educativas de varias índoles. Para rebasar esta noción tan reducida, la educación básica para adultos se asocia a diferentes dominios, desde el cuidado de la vida hasta la posibilidad de seguir aprendiendo, lo que se ve reforzado en la declaración de Jomtien durante la *Conferencia Mundial de Educación para Todos.* El marco de acción se está ampliando para referirse a toda la vida (Rivero, 1993: 195). Un elemento central de lo básico se refiere a la pertinencia y relevancia de los aprendizajes (UNESCO, UNICEF, 1994).

Como señalábamos en el capítulo de diagnóstico, existe consenso en el mundo académico respecto a las deficiencias de la educación básica para adultos, las cuales parecen indicar que, como modelo, es equivocado para atender las necesidades básicas de aprendizaje de los adultos no escolarizados en América Latina. Este consenso ha conducido a un conjunto de propuestas respecto a cómo entender "lo básico" educativo (definido como el acceso a conocimientos, habilidades, tecnologías y actitudes, de carácter tanto instrumental como sustantivo) con adultos neoalfabetas o con escasa escolaridad. Resumimos a continuación algunas de ellas, enfatizando las coincidencias:

1. La educación básica de adultos debe partir de las actividades y necesidades de los adultos, de cada grupo de adultos con sus características específicas. Debe ser no formal y sí flexible; abstenerse de planes únicos, de reglamentos uniformes y contar con formas de evaluación y de certificación acordes a los procesos educativos. Sin alta motivación, no hay educación de adultos. El aprecio por la educación debe estar ligado a una convicción de que el aprendizaje es útil para mejorar su vida y la de los suyos. Una baja motivación es muestra de que un programa no responde a las necesidades (García Huidobro, 1986; y Costa, 1977: 28-29).
2. Es necesario reconocer que el adulto posee un saber y una experiencia individual y colectiva que es necesario recuperar como fuente de aprendizaje, lo que a la vez reafirma la valoración. Junto con ello, entender que el aprendizaje efectivo se da a través del descubrimiento y de la investigación-acción en torno a la solución de problemáticas para el sujeto o grupo. Sin embargo, es conveniente relativizar las posibilidades del autodidactismo, que no ha demostrado alta viabilidad entre individuos sin condiciones favorables para el estudio (Schugurensky, 1987: 199).
3. Es necesario rebasar la visión estrechamente sectorial de la actividad educativa con adultos. Esto implica abandonar la "carrera de pistas" que parece ser el mundo del desarrollo, donde cada institución tiene su propio carril de actividades y no hay ningún tipo de vinculación o articulación entre ellas, aunque trabajen en una misma pequeña comunidad (Picón Espinosa, 1985). De la misma manera, es conveniente promover vínculos multidireccionales entre sistemas formales y no formales de educación en general y en el interior de los subsistemas de educación de adultos (Messina, UNESCO-OREALC, REDALF, 1990: 3).
4. Desde el imperativo ético de la justicia (Latapí, 1985) —que es el que puede orientar una acción educativa con los adultos analfabetas y no escolarizados en situación de pobreza como la descrita—, la educación destinada a los adultos ha de ser de primera calidad. No puede seguir siendo una educación de segunda clase, destinada a ciudadanos de segunda clase o, en palabras de Brandao (1985: 48), "una forma compensatoria de distribución desigual del saber necesario". Desde esta perspectiva, se requiere tomar en cuenta, al menos, la calidad distributiva, el respeto y fortalecimiento cultural, el respeto a la condición del adulto, y el compromiso con la eficacia, entendida como el logro de los objetivos educativos de los educandos (Schmelkes, Rentería y Rojo, 1986: 236-242).
5. En muchos casos, sobre todo en América Latina, el adulto carente de educación básica formal seguramente se encontrará también en condiciones de poco acceso a bienes materiales y a servicios sociales básicos, así como a ingresos suficientes. Esto segundo es lo que explica su falta de escolaridad, y no al contrario. No será la mera adquisición del alfabeto o de una escolaridad básica lo que le permitirá resolver sus otras carencias. Por tanto, sería necesario partir del supuesto de que, en la medida en que la educación de adultos sea concebida como un servicio orientado a la acreditación y certificación de la educación básica, sin más, seguirá siendo tan poco útil y tan ineficaz en su propósito de recuperar el rezago como hasta la fecha (Schmelkes, 1994a).

La educación de adultos ha de ser concebida como aquella que se vincula en forma íntima y articulada con la satisfacción de los intereses y necesidades básicas de los adultos (y es importante destacar que la vinculación a la que nos referimos es con la acción para satisfacer estas necesidades, no con la preparación para hacerlo), o con la solución de los problemas de los adultos. La educación de adultos no puede ser entendida más que como un apoyo para el mejoramiento de la calidad de vida. Así concebida, puede ofrecer elementos sin los cuales dicho mejoramiento de la calidad de vida se haría más difícil y tortuoso. Lo central es la acción de satisfacción de necesidades o la solución de problemas, no la educación de adultos *per se*. La educación de adultos debe ser capaz de insertarse ahí donde están ocurriendo o pueden ocurrir procesos tendientes a lo anterior (Schmelkes, 1990).

Al consenso respecto a lo inoperable e irrelevante de los sistemas de educación básica para adultos tal y como funcionan en nuestros países se añaden, pues, un conjunto de propuestas que destacan la importancia de vincular la educación básica con la posibilidad efectiva de mejoramiento de las condiciones de vida. Estas posibilidades son muy diversas, y difieren entre regiones y entre sectores de adultos. Dependen de la presencia activa de otras instituciones educativas y no educativas, en la región o sector. Parece necesario descartar la posibilidad de programas masivos de educación básica de adultos, y sustituir esta noción por una visión más local: modelos flexibles que respeten al adulto en cuanto tal, su cultura, sus conocimientos, y que con él construyan y definan los requerimientos educativos del proceso de transformación deseado (Schmelkes, 1994a).

Sobre la capacitación en y para el trabajo

El tema trabajo no puede ser ignorado en la educación de adultos. Si somos congruentes con el principio de que la educación de adultos debe responder a las necesidades y a los intereses de los beneficiarios, es necesario reconocer que el trabajo constituye para ellos una necesidad y un interés muy claros. El problema está en cómo abordarlo.

Al hablar de la capacitación en y para el trabajo de la población destinataria de las actividades de educación de adultos en países como el nuestro, nos referimos a un sector de la población con características particulares, diferentes a las características de la población que tradicionalmente ha sido beneficiaria de programas de capacitación en y para el trabajo, que en su mayoría se encuentran integrados o podrán integrarse al sector formal de la economía, o poseen ya los medios de producción a partir de los cuales puede plantearse un aumento en los niveles de productividad, como es el caso de la educación agrícola. En este caso estamos hablando fundamentalmente de población integrada en el sector informal de la economía, o cuyos medios de producción resultan insuficientes para mantener a la familia. De manera más reducida estarían los obreros no calificados del sector formal de la economía, principalmente en pequeñas empresas.

En términos generales, puede decirse que la capacitación para el trabajo ha partido de concepciones teóricas erróneas. Una de ellas consiste en concebir las relaciones y los procesos pedagógicos de acuerdo con una noción de función-producción, es decir, la noción de que la formación para el trabajo deberá adaptarse a las exigencias y necesidades de la producción y deberá proporcionar los recursos humanos que esta última requiere en cantidad y calidad (De Ibarrola, 1988: 50). La estruc-

tura de la producción no se transforma como consecuencia de la capacitación para el trabajo. Ésta se desarrolla de acuerdo con su propia lógica, definida por el modelo de desarrollo y los procesos de integración de la economía nacional a la economía mundial. De ahí que no resulta recomendable, según Rivera, formar personas en relación con una determinada estructura ocupacional. Más bien, se les debe preparar para una heterogeneidad ocupacional dinámica, es decir, procurar un "saber hacer" que les permita obtener, organizar, transformar y generalizar críticamente sus conocimientos, en vez de una utilización mecánica de ellos (Rivera, 1994: 70).

Otra concepción errónea, muy relacionada con los problemas específicos que enfrenta el mundo del trabajo de la población destinataria de programas de educación de adultos, se refiere a la concepción de las necesidades de producción como aquéllas pertenecientes a una estructura productiva homogénea, cuando la estructura de la producción en el país es enormemente heterogénea. Es heterogénea desde tres criterios: *1)* la relación entre las actividades de producción y la acumulación del capital; *2)* el grado de formalización de las relaciones de trabajo; y *3)* la división técnica y jerárquica de las actividades económicas y el tipo de tecnología. En una estructura como ésta, coexisten lógicas diferentes en lo que concierne a las condiciones previas de formación para el trabajo. Los requisitos de formación para el trabajo son completamente diferentes en cada caso (De Ibarrola, 1988).

En términos generales, puede decirse que la problemática de la relación entre capacitación para el trabajo y empleo es contradictoria: se exige una mayor capacitación para el trabajo frente una estructura de empleo insuficiente y desigual. Queda claro que orientar la formación para el trabajo conforme a las necesidades sociales del país no depende de la posibilidad de identificar mejor las exigencias pedagógicas frente a ciertas necesidades de validez universal (De Ibarrola, 1988).

García Huidobro (1994: 37) señala como una de las debilidades de la educación de adultos el hecho de que ha sido desmedida en sus promesas. Siempre ha sufrido la tendencia a convertirse en remedio de más males de los que están a su alcance curar y que le son específicos. Esta desmesura procede tanto de los educadores como de la sociedad, que cuando no vislumbra una solución nítida para un problema, apuesta a que lo va a resolver con más educación. Esto se da con frecuencia en relación al empleo. Dada la particular situación de desempleo y subempleo que aflige a amplios sectores de nuestras sociedades, es habitual pedir a la educación de adultos una contribución específica a su solución. Recomienda salir al paso de estas demandas excesivas que reposan en una visión falsa e inviable. La contribución de la educación a la solución de problemas sociales es indirecta. La educación ha de ser considerada como una condición necesaria de la transformación productiva y del empleo, pero nunca como una condición suficiente. En el mismo sentido Weinberg (1994: 188) señala que no debe entenderse que la mera incorporación de la concepción del trabajo productivo en los programas de educación de adultos pueda constituirse en la respuesta mágica que habrá de consagrar a esta modalidad en el marco de los esfuerzos educativos nacionales.

Una revisión reciente de programas que vinculan educación y trabajo entre poblaciones analfabetas y de escasa escolaridad en varios países de América Latina (Schmelkes, 1990) encontró que en la gran mayoría de ellos el modelo predominante busca incorporar a la población marginada a la actividad económica dominante en cada país. Se espera la incorporación individual al sector

formal de la economía como consecuencia del programa, a pesar de que los resultados señalan la inviabilidad de este objetivo. La incorporación de sectores marginados al sector formal de la economía es cada vez más un fenómeno individual y aislado en nuestros países. El estudio encontró también dos formas distintas de entender la relación entre educación y producción. Existen, en síntesis, dos tipos de programas: *1)* los que centralmente pretenden la producción de bienes y servicios, o bien la transformación de condiciones de producción, y *2)* los programas centralmente educativos. En los primeros, la educación acompaña los procesos centrales y otorga condiciones de mejor desarrollo mediante la capacitación que proporciona para el adecuado logro de los objetivos. El objetivo de transformación productiva es el que marca el contenido, ritmo e inserción de las actividades educativas en el proceso. La educación cumple claramente una función instrumental. Pero, al existir un espacio para el quehacer educativo, esta actividad presenta las posibilidades de rebasar su rol instrumental, y se introducen contenidos que la propia actividad productiva no proporciona, pero que tampoco son estrictamente necesarios a su desarrollo. Entonces la educación parte de lo instrumental; al hacerlo abre las puertas —y esto en todos los casos se aprovecha— para ofrecer contenidos educativos orientados a la toma de conciencia, a la formación organizativa y valoral, y a la preparación para la autogestión. En cambio, los programas centralmente educativos tienen muchas más dificultades en su operación, y no han mostrado capacidad para incorporar contenidos de alfabetización o educación básica a los aspectos relacionados con la producción y el trabajo. Pareciera, pues, a partir de estos datos, que las actividades educativas muestran un potencial mucho más alto cuando se incorporan a actividades de transformación productiva, que cuando pretenden ser el proceso que lo permita en el futuro. El rol que en estos últimos casos juega la educación para la transformación de las condiciones económicas y sociales del individuo y del grupo es teórico y a mediano o largo plazos, bajo el supuesto de que siempre tendrá más oportunidades un sujeto alfabetizado o con educación básica, que un sujeto sin ella (Schmelkes, 1991b: 95-97).

Las consideraciones críticas anteriores han llevado a los conocedores de este campo a plantear la necesidad de superar las prácticas instrumentalistas y productivistas que han mostrado muchos programas de capacitación. La capacitación no puede limitarse estrictamente a un adiestramiento para un trabajo específico, menos todavía a un mercado de trabajo tan cambiante como el actual. Por el contrario, debe preparar al alumno para una variedad de trabajos relacionados entre sí. El adiestramiento para un solo trabajo limita las posibilidades de promoción y desarrollo de los adultos (Hull, 1992; Grubb, Kalman, *et al.,* 1991). Se propone una estrategia que, desde la educación de adultos, conduzca a incorporar la cultura del trabajo y de la producción. Esto significa: propiciar el conocimiento y la comprensión de la producción, asentada sobre la lógica de los procesos de trabajo y valorando su práctica; crear y recrear actitudes innovadoras que produzcan prácticas cotidianas y que permitan la apropiación de un saber tecnológico en permanente cambio; desarrollar no sólo las calificaciones ocupacionales, sino perfeccionar el nivel cultural, y facilitar la adopción de responsabilidades individuales y colectivas en la vida cotidiana y en el ámbito del trabajo (Weinberg, 1994: 201). Estos programas deben integrar la enseñanza de la lectura, la escritura y las matemáticas, aprovechando el contenido y los procedimientos a aprender para ampliar estos conocimientos. Sin embargo, deben incluirse tanto los usos específicos de la lengua escrita y de las matemáticas

vinculados con la realización del trabajo como otros complementarios, orientados a ampliar el conocimiento de los alumnos y a ofrecerles nuevas oportunidades para desarrollarse (Hull, 1992; Schultz, 1992; Soifer *et al.,* 1990).

Por lo que respecta a la educación en el trabajo, se considera que los centros de trabajo relativamente grandes representan un sitio privilegiado para la realización de programas de alfabetización y educación de adultos (Chisman, 1989; Carnavale, Grainer y Meltzer, 1990). Estos centros presentan ventajas logísticas para el adulto (no pierde tiempo en transporte y no implica gastos extra asistir a los programas), así como características peculiares, ya que las relaciones sociales del trabajo se llevan a las experiencias de aprendizaje (Grubb, Kalman *et al.,* 1991; Kalman y Fraser, 1992; Gowen, 1990). Tampoco en este caso, sin embargo, deben limitarse los programas al adiestramiento o a proporcionar "destrezas básicas". Se ha demostrado que los adultos de escasa escolaridad requieren programas más amplios que les permitan desarrollar conocimientos y saberes prácticos en torno a múltiples temáticas. Se señala que cualquier temática de interés para los adultos sirve para construir conocimientos y habilidades que a la larga beneficiarán la actuación en el trabajo (Fingeret, 1990; Hull, 1992; Schultz, 1992; Soifer, 1990). El establecimiento de un centro educativo en un centro de trabajo debe concebirse como un proyecto a largo plazo, con permanencia y presencia continua.

Los aspectos educativos

Sobre cómo aprenden los adultos y sobre la metodología pedagógica de la alfabetización y de la educación de adultos

Respecto a las formas en que los adultos aprenden a leer y a escribir se acepta, en general, que sabemos aún muy poco. No obstante, comienza a aclararse la noción de que no existe un camino único, lineal, para la apropiación de la lengua escrita, y que éstos pueden diferir entre sociedades, culturas e individuos.

Ahora bien, se supone que la lectura constituye una construcción activa de significados, una interacción entre el lector, el texto, la situación y los propósitos de éste. El lector elabora el significado mediante la conjugación de estos elementos. A través de la construcción del sentido del texto, lo que dice y lo que significa, llega a identificar palabras. Es decir, el significado es indispensable para el reconocimiento de los vocablos, y no al revés. Esto constituye parte de la teoría básica sobre la lectoescritura que se utiliza demasiado poco en las actividades de alfabetización. El pensamiento común de los adultos, como de sus instructores, es que la lectura consiste en descifrar letras y palabras. Este proceso sólo produce un decodificador, no un lector. Un lector sólo se gesta cuando el énfasis se ubica en la construcción de significado. Los procedimientos de enseñanza que incorporen la escritura, la expresión oral y el escuchar, así como la lectura, pueden apoyar en el logro de este objetivo (Padak G. y Padak N., 1987).

Por otro lado, se acepta cada vez con mayor claridad que los adultos (al igual que los niños, por cierto), aprenden no por adquirir datos, habilidades, competencias, sino mediante la construcción de su realidad en intercambio con otros. Al ser sujetos de su propio aprendizaje, llegan a ser capaces

de generar su propio conocimiento (Lytle s/f: 30). No es aprendiendo lecciones como el educando llega a apropiarse del conocimiento. El ser humano aprende mucho más construyendo. Si bien el aprendizaje implica descubrimiento personal, se da en el contexto de la interacción social. "Un proceso educativo no se construye con locutores y oyentes, sino con interlocutores; con educandos hablantes y no con receptores silentes" (Kaplún, 1990: 53).

Uno de los principios más claros de la pedagogía de la educación de adultos se refiere al necesario reconocimiento de que el adulto es un ser culto, que posee información, conocimientos, habilidades y valores que ha desarrollado a lo largo de su vida. Reconocer que esto es así supone, necesariamente, que la educación de adultos rescate, reconozca y valore lo que el adulto ya sabe, y establezca una interacción dialógica con aquello que le resulta novedoso.

El adulto ha de reconocerse como sujeto consciente, con intereses, sentimientos, conocimientos, convicciones, capacidades y habilidades. Tiene un bagaje de conocimientos de sí mismo, de sus relaciones y formas específicas de actuar; son trabajadores; su fuente esencial de conocimientos ha sido la vida, no la escuela. El nivel de desarrollo sociopolítico, intelectual y lingüístico son características de los participantes que el alfabetizador debe conocer para contribuir a su avance (Londoño, 1983).

Los conocimientos, habilidades, valores y actitudes que ya poseen los adultos, representan el punto de partida de todo trabajo educativo. Ello implica, asimismo, el respeto a sus valores y normas culturales (Niehoff, 1977: 11).

Congruentes con el reconocimiento de que el ser humano aprende fundamentalmente a través de la interacción y la construcción, la metodología de la educación de adultos ha de ser predominantemente activa, y debe ser siempre complementada con momentos de discusión colectiva y de reflexión sobre lo aprendido (Bhola, 1984).

Por otra parte, se considera importante el acercamiento al educando como persona y la aceptación de su experiencia como válida. El educador debe relacionarse con él como persona y no en función de un rol. Por tanto, deberá crear un ambiente libre de amenazas para participar, recurrir a la experiencia concreta y mostrar su confianza en la capacidad del educando de enfrentarse y solucionar situaciones problema (Miranda, s/f).

Se parte del supuesto de que la metodología escolar tradicional no es adecuada para los adultos. Las formas de enseñanza de la lectura y la escritura predominantes en la escuela, que en el caso de muchos de los adultos analfabetas fracasaron, no pueden utilizarse nuevamente. Los procedimientos de enseñanza restringidos a pasos jerarquizados, secuenciados y preestablecidos, limitan la participación del adulto en el proceso educativo y no dejan espacio para sus preguntas, sus experiencias, sus problemas; crean situaciones educativas en las que el adulto se transforma en ignorante, desconocedor.

En la búsqueda de métodos alternativos de enseñanza de la lectoescritura Bohnenn (1987: 27-28), escribiendo sobre una experiencia reciente en Holanda, describe cómo desarrollaron el enfoque de experiencia de lenguaje. Éste consiste en un aprendizaje apoyado en la experiencia que va de la mano con el de la lectoescritura. El centro del aprendizaje es un tema de interés común elegido por los alumnos que incluye actividades de lectoescritura. Los tutores han de ser creativos en el diseño

de un programa para todo el grupo así como para cada individuo. En todos los casos, el punto de partida es la situación, las experiencias y la habilidad lingüística de los alumnos.

Existen metodologías más antiguas de alfabetización que se han aplicado y adaptado a las características del contexto latinoamericano. Tal es el caso del método Laubach, que si bien parte de premisas que pueden limitar sus alcances, como la adquisición ordenada del código y la comprensión literal del texto como pasos iniciales de la alfabetización, ésta se entiende como un proceso enmarcado por las necesidades reales de la población, y el aprendizaje de la lectoescritura no se entiende como un fin en sí mismo. Las necesidades se detectan en la convivencia con los pobladores. Busca el desarrollo de un proceso que lleve no sólo a una escritura reproductiva, sino al dominio inicial de la composición escrita. Se busca despertar y desarrollar el interés por aprender a escribir en forma clara, legible y con rapidez razonable (Londoño, 1983). No obstante que el punto de partida de esta metodología pretende cubrir las necesidades de una comunidad, los procedimientos de enseñanza parten de premisas como la adquisición ordenada del código y la comprensión literal del texto como pasos iniciales a la alfabetización, lo cual limita sus alcances. No deja de ser un método fundamentado en el análisis fonético de la escritura y el aislamiento de sus componentes más pequeños: las letras y sus sonidos. A pesar de sus buenas intenciones, la implementación de los procedimientos aleja a la escritura y a la lectura de su función comunicativa y enfatiza la técnica de la transcripción del lenguaje.

Actualmente hay búsquedas pedagógicas que intentan rescatar y aprovechar la oralidad de los educandos para fomentar la alfabetización. Se plantea, desde la teoría, que la dicotomía entre la oralidad y la escritura es falsa, y que de hecho ambas formas de comunicación se complementan mutuamente e interactúan entre sí (Kalman, 1993). De ahí que se plantee la necesidad de fortalecer la oralidad y de vincularla con la lectura y la escritura en la enseñanza (Fugelsang y Chandler, 1988; Graff, 1988: 86 y 1991: 394). En la vida diaria, señala Street (1989), la palabra escrita se encuentra inserta en un contexto oral; las personas conversan en torno a ella, apuntan cosas, leen y hablan de nuevo. Es precisamente a través de esta convivencia de lo oral con lo escrito donde se construye socialmente la lengua escrita y uno aprende a participar en eventos de lectoescritura.

Es ya un hecho plenamente aceptado que, en educación de adultos, el interés de los educandos es esencial. La metodología debe ser motivadora, no solamente por su capacidad de vincularse con los propósitos y necesidades reales de los adultos, sino por su preocupación continua por mejorar la valoración social de los educandos adultos. Una fuente importante de motivación tiene que ver con el hecho de que el aprendizaje resulte satisfactorio para el adulto. Una relación de respeto mutuo y un espíritu de colaboración entre el maestro y el alumno proporcionan una buena base para que esto sea posible. La participación del educando en la definición de las metas de su propia educación es otra condición coadyuvante. Las razones por las cuales se toman las decisiones específicas de enseñanza deben ser compartidas. Las sesiones pueden incluir discusiones acerca de lo que se aprendió, cómo se sintió el educando durante éstas y sus sugerencias para seguir el trabajo. Los programas efectivos de lectura se caracterizan por la solución conjunta de problemas, la discusión productiva y la problematización compartida.

Una de las maneras de llevar los criterios anteriores a la práctica es usando textos dictados por los alumnos como material de lectura. Esta estrategia capitaliza las fortalezas de los alumnos:

su capacidad lingüística oral y su experiencia de vida. Arraiga el texto escrito en su propia historia, lo cual facilita el aprendizaje de su representación escrita y su lectura.

Ampliando un poco estos lineamientos, Padak G. y Padak N. (1987: 492-496) señalan que el punto de partida es pedir al adulto que cuente algún evento en el que él haya participado. Otra fuente potencial para dictar un texto es su autobiografía. Las discusiones sobre eventos locales o nacionales también pueden conducir a dictados y además proporcionan oportunidades naturales para profundizar la práctica con revistas o periódicos. Se pueden leer en voz alta artículos relacionados con el tema de discusión, y acompañar la lectura de una discusión colectiva. Comentarios sobre aspectos como el formato y los estilos de reportaje de revistas y periódicos pueden resultar interesantes para los educandos. Es importante señalar aquí que al dialogar y discutir el lenguaje oral no sirve únicamente para ser dictado y transcrito; también se utiliza para vincular el contenido de lo leído con la experiencia y el conocimiento de los participantes, debatir el significado del texto, analizar su contenido, ponerse de acuerdo y disentir; es decir, a través de la interacción se construye el significado de la escritura, y simultáneamente se desarrolla el uso de la lengua oral.

Lo que se dicta debe grabarse o escribirse *verbatim*. Una vez transcrito, se lee nuevamente a los adultos, y se hacen los cambios que éstos solicitan. Si hay una máquina de escribir, la transcripción puede hacerse con los educandos, lo que favorece el aprendizaje incidental de cómo se produce la escritura y las prácticas de precisión y corrección que la acompañan.

Una vez que el dictado existe físicamente, se puede desarrollar una serie de actividades con él. Por ejemplo, una posibilidad es recortarlo en frases y pedir a los adultos que lo reconstruyan, leyendo cada frase. Esta práctica permite al educando conocer, entre otras cosas, algunos aspectos formales de la escritura (la direccionalidad convencional, las formas de las letras, convenciones como el uso del punto final y la mayúscula) y contribuye a una construcción simultánea del sistema de escritura y su uso. También pueden llevarse a cabo otro tipo de actividades: se puede pedir a los adultos que amplíen su texto, sustituyan palabras con sinónimos, o bien, combinen algunas de las frases. De esta manera se crean oportunidades para que desarrollen sus ideas y enriquezcan el uso de su lenguaje. Cualquier material impreso puede ser aprovechado para enseñar a leer y a escribir.

Para fomentar la ampliación y diversificación de los usos de la lengua escrita, es importante abordar textos y géneros gráficos de distintas clases: mapas, directorios telefónicos, anuncios de periódico, teleguías, etc. Se recomienda utilizar el material tal cual, y no fotocopias. Cuando se utilice material de esta naturaleza, debe hacerse énfasis en el uso extraclase del mismo y, sobre todo, que esté basado en propósitos reales, como parte de la interacción de los alumnos con los impresos. Así, se toma el directorio para buscar una casa comercial, un número telefónico o un servicio que alguien o el grupo requiera para resolver un problema o para solicitar información. Lo mismo se aplica a la escritura. Las sesiones deben abrir múltiples oportunidades para escribir el tipo de texto que los alumnos requieren para la convivencia en clase o fuera de ella (mensajes telefónicos, solicitudes de trabajo, elaboración de *curriculum vitae,* cartas). El uso de cada uno de ellos debe ser real: no es lo mismo "jugar" a mandar una carta que escribirla, mandarla y esperar la respuesta o su publicación en el periódico. La función de cada uno de estos escritos puede analizarse de acuerdo con el propósito de su uso, así como de su público y sus convenciones particulares.

Todo lo anterior persigue el propósito de que los adultos lleguen a comprender la lectura como la construcción activa de significado. Deben abundar las oportunidades de aprender y de resolver problemas a través de la lectura.

En el caso de las matemáticas, los estudios realizados por Alicia Ávila (1990, 1993), Germán Mariño (1985), Teresinha Carraher (1991) y otros, tanto en México como en otros países de América Latina, son muy claros en indicar que los adultos han desarrollado la capacidad de resolver el tipo de problemas matemáticos a los que cotidianamente se ven enfrentados, y éstos se refieren, casi siempre, al manejo de dinero, aunque también al uso de medidas. El desarrollo de estrategias de solución de problemas matemáticos por parte de los adultos es, en general, desconocido por los educadores. Existe una gran diferencia entre la enseñanza de la operación y la enseñanza de su modo de representación; no es lo mismo enseñar una operación que se desconoce que enseñar la forma convencional de representación de una operación que ya se conoce (Ferreiro y Taboada, 1983: 27). Por lo tanto, la enseñanza de las matemáticas debe reconocer que los adultos algo saben al respecto, poder ubicar su nivel de conocimiento, trabajar con las estrategias que ya han desarrollado para resolver problemas, y partir de ahí para proceder con el manejo del dinero en situaciones cotidianas, a un proceso gradual y consciente de formalización de la solución de los problemas y de la transferencia de la habilidad a otras situaciones más distantes (Ávila, 1993). Este paso al conocimiento y manejo del código matemático y de las estrategias formales de solución de operaciones, debe propiciar el reconocimiento consciente de las diferencias entre la forma construida por el adulto como fruto de su práctica social y las estrategias formalizadas de solución de problemas. En otros países se habla de la educación para el consumo como eje para la enseñanza de las matemáticas. Una veta para la investigación curricular, dice Salgado (1981), es tratar de encontrar, a través de las actividades sociales de los miembros de las comunidades por alfabetizar, el sistema matemático subyacente para analizarlo y luego formalizarlo en un método de aprendizaje de las matemáticas escritas.

Sobre el currículum en la educación de adultos

De manera congruente con los planteamientos anteriores, los que se refieren al currículum y a los contenidos abogan por una vía alterna al currículum pedagogizante y escolarizado. Para Magendzo (citado en INEA, 1990a), el diseño curricular conlleva una selección de elementos culturales. El saber popular, los problemas de la cotidianidad, la interacción humana del aquí y ahora son factores de primera línea para la construcción de experiencias de aprendizaje de interés para los educandos.

Se ha generado un conjunto de propuestas curriculares en torno a la educación de adultos como consecuencia propositiva de las críticas formuladas a la concepción y operación de la educación básica de adultos. Algunas de ellas se han puesto en práctica a nivel micro; otras, las menos, a nivel macro. Otras más no pasan de ser propuestas ensayísticas. No obstante, por lo sugerente de éstas, hemos seleccionado algunas que resultan más congruentes con los planteamientos que hemos hecho sobre el diagnóstico, los enfoques y las estrategias que se perfilan hoy como “el estado del arte” de la educación de adultos.

Estas propuestas varían en cuanto al aspecto de educación que contemplan y al grado de afinidad que mantienen con algunos de nuestros planteamientos. La primera propuesta, de Pablo Latapí (1986), busca diversificar la oferta de programas educativos y resolver algunos aspectos de la acreditación. La segunda, de Schmelkes (1994a), propone orientar los esfuerzos educativos hacia la satisfacción de necesidades básicas; sugiere el desarrollo de diferentes competencias en el contexto de la solución de problemas concretos. La tercera propuesta, del CREFAL (1991), busca resolver las necesidades educativas de acuerdo con los propósitos del sector a atender. La última, de Ruiz (1987), desarrolla cinco tipos de conocimientos, llamados "cultura" por el autor, que la educación de adultos debe contemplar.

Dado que la mayoría de estas propuestas no se han llevado a la práctica, no es posible comentar algún resultado; son ideas acerca de cómo reorientar el quehacer de la educación de adultos. A continuación resumimos los aspectos más sobresalientes de cada una de ellas:

1. Pablo Latapí (1986: 5-11) propone una estrategia curricular que distinga entre la acreditación equivalente y la no equivalente. De esta forma, plantea una educación básica acreditable, pero no equivalente a la educación básica escolarizada para adultos, de forma tal que la educación de adultos pueda apartarse de las tradiciones propias de la educación formal. Según su planteamiento, habría que distinguir entre tres tipos de posibilidades:

    a) *Una educación básica acreditable y equivalente*; ésta sigue el esquema fundamental de la primaria abierta para adultos.
    b) *Una educación básica general acreditable, pero no equivalente*. Ésta supone elaborar una definición de educación básica que corresponda a los requerimientos fundamentales de los adultos en cuanto a conocimientos, destrezas, habilidades y valores, con gran flexibilidad para ser aplicada a todas las situaciones, y establecer un gran marco de posibles alternativas para alcanzarla. La mayor parte de sus contenidos serían acreditables por simple demostración de dominio; sólo una pequeña proporción implicaría esfuerzos adicionales, orientados principalmente a sistematizar su experiencia y a comunicarla.
    c) *Otros conocimientos no acreditables*. La propuesta supone la construcción de un modelo integrador, aplicable al núcleo fundamental de los adultos que constituyen la demanda. Adoptaría como eje central el proceso de concientización-organización, concebido como eje formativo. Este eje central se relaciona con otros procesos educativos, y es a partir de él como se abren las alternativas para diversificar los servicios. Por otra parte, existirían dos ejes complementarios fundamentados en la naturaleza de cada servicio y en las características de los demandantes. El eje central implica que el grupo de adultos emprenda una acción de transformación social en torno a la cual se desarrolle su concientización. La alfabetización se integra a este proceso. A partir siempre de una acción social de la que se deriven los temas generadores, el grupo irá recorriendo los momentos y fases del proceso

formativo, a la vez que aprenderá a dominar la lectoescritura y el cálculo. La postalfabetización se articularía en los momentos de organización y capacitación y tendría una duración diversa según los intereses y necesidades del grupo.

Para acreditar, Latapí recomienda distinguir entre los conocimientos abstractos sistemáticos y necesarios, y las destrezas fundamentales que se requerirán de todos los adultos; los conocimientos y destrezas alternativos de los que se requerirá un número determinado (barbechar y sembrar, manejar un vehículo, etc.), basta con que el adulto los demuestre. Y conocimientos y destrezas optativas, que es lo que permite flexibilizar el currículum.

2. Schmelkes (1994a) elabora una propuesta desde el enfoque de la satisfacción de las necesidades básicas. Propone distinguir las necesidades básicas de aprendizaje como una respuesta desde el quehacer propiamente educativo de la satisfacción de las necesidades básicas a secas. Plantea que la primera gran pregunta que se debe hacer la educación de adultos es: ¿qué realidad se tiene que transformar? Una vez respondida ésta, la segunda pregunta se refiere a ¿qué puede aportar la educación, desde su propia especificidad, a esa transformación? Propone dos vínculos categoriales básicos: el de necesidad e interés y el de competencia. Un sujeto educativo se concibe como un sujeto con necesidades e intereses. El sujeto tiene que sentir, o llegar a sentir, es decir, tener conciencia de que tiene una necesidad o un interés para que pueda convertirse en sujeto educativo. El proceso de apropiación subjetiva consciente de una necesidad es quizá una de las primeras tareas de la actividad educativa. La competencia se refiere a la actividad educativa en su especificidad, y está compuesta por información, conocimientos, habilidades, actitudes y valores. Así entendida, la tarea educativa consiste en ofrecer las competencias para una vida de calidad. Tratándose de adultos, esta actividad tiene una referencia al aquí y al ahora.

El marco de referencia que se adopta para definir las necesidades básicas de los adultos es la Declaración Universal de los Derechos Humanos. Este marco de referencia permite definir necesidades básicas de sobrevivencia y necesidades básicas que lo trascienden. Entre las primeras se encuentran las que se refieren al derecho a la vida: la salud personal, la salud ambiental, el agua, la alimentación, la vivienda y el trabajo. Entre las segundas, la libertad (de culto, de expresión, de reunión, de tránsito), la seguridad y la protección legal, la participación en asuntos políticos, la educación, el respeto. A esta lista, que parte de la Declaración Universal, se añaden otras necesidades básicas comunes a todo ser humano y a toda colectividad, como el afecto, el sentido de pertenencia, la autoestima (personal y cultural), la recreación, la creatividad y la visualización de futuro. Esta lista de necesidades se precisa y enriquece a partir de la caracterización de la realidad cotidiana en que viven los sujetos específicos con los que se trabaja.

Ahora bien, las competencias que se requieren para la satisfacción de estas necesidades básicas tienen que ver con:

a) *La información*. Partiendo de la base informativa que el educando tiene y que puede recabar de los demás y de su entorno físico y social, las informaciones relevantes se refieren, entre otras, a los derechos fundamentales, los servicios a los que tiene acceso, la ubicación geográfico-política de la comunidad en la que se trabaja, las fuentes de información a las que puede tener acceso, así como la información relevante a cada una de las necesidades de sobrevivencia.

b) *Los conocimientos*. Nos referimos a la comprensión de las causas de los fenómenos. Se abordan las causas de no satisfacción de las necesidades básicas y la solución posible, comprendida como la consecuencia de combatir las causas. Así, por ejemplo, respecto a la necesidad de salud los conocimientos incluyen aspectos tales como las causas de los desórdenes en el funcionamiento del cuerpo humano (causas biológicas y sociales) y sus soluciones como consecuencia de atacar las causas biológicas y sociales de la enfermedad. Es ahí donde cobra sentido no sólo la necesidad de la higiene personal sino también la de una organización comunitaria capacitada para vigilar y atender la salud. Las soluciones requieren a su vez conocimientos específicos (de higiene, de primeros auxilios, de estructuras organizativas) que se irán convirtiendo en verdaderos conocimientos en la medida en que se vayan aplicando como soluciones.

   El proceso de apropiación de conocimientos es un proceso de aprendizaje, que se ve fortalecido cuando se reflexiona sobre lo aprendido. Por tanto, este proceso se concibe como uno de reflexión-acción-reflexión.

c) *Las habilidades*. Éstas se refieren al saber hacer. Se adquieren en la práctica. El adulto posee ya un conjunto de habilidades. La educación de adultos ha de fortalecer las que posee y complementarlas con las que no tiene. En un momento dado de cualquiera de los procesos anteriores de adquisición de información o de conocimientos, se harán necesarias las habilidades para la lectoescritura y el cálculo y, en ese momento, la educación de adultos ha de estar lista para satisfacerlas. Esta habilidad no puede separarse de las habilidades de razonamiento, que han de perseguirse intencionalmente. El objeto de la lectura, la escritura y el cálculo debe ser el objeto mismo de la necesidad sobre la cual se está actuando. Asimismo, debe desarrollarse la habilidad para la expresión oral. Otras habilidades que sólo se adquieren en la práctica son las relativas a la participación y a la organización, así como la habilidad para buscar información.

d) *Los valores y actitudes*. Estos sólo se reafirman cuando se viven, y la educación de adultos ha de consolidar o crear espacios y estructuras que permitan la vivencia de los valores necesarios. Es a partir de la atención a este aspecto de la competencia donde se encontrará la posibilidad de trascender las necesidades básicas de sobrevivencia.

   El primer bloque de valores se refiere a la persona como tal. Las estructuras que la educación de adultos crea deben permitir vivir cotidianamente valores funda-

mentales de respeto, autoestima, afecto, creatividad y sentido de pertenencia. El segundo bloque de valores se refiere a las colectividades. Es aquí donde cobra una importancia especial el fortalecimiento cultural. El respeto a la cultura —y con ello a la lengua propia— será concebido como un derecho que se debe defender colectivamente. Esto tendrá que entenderse en forma dinámica: el sujeto colectivo debe entenderse como capaz de enriquecer no solamente su propio ser cultural sino, desde una perspectiva pluralista, la propia cultura nacional. Igualmente, el reconocimiento del papel protagónico de la mujer y su fortalecimiento compartido es otro de los objetivos. El tercer bloque de valores se refiere al entorno natural. Implica respetar y amar, cuidar, cultivar, enriquecer y defender la naturaleza que los rodea. El cuarto bloque se refiere a los valores de relación con los demás: la responsabilidad, la solidaridad y, de manera particular, los valores propios de la democracia, que debe vivirse desde lo cotidiano. El último bloque de valores son los valores hacia el futuro. Hacen referencia a la necesidad de los seres humanos y de las colectividades de fabricar proyectos de vida. Implica preguntarse continuamente: qué paso dimos, hacia dónde vamos, cómo sorteamos los obstáculos para llegar a donde queremos.

3. El CREFAL (1991) propone un modelo curricular fundamentado en tres sectores formativos: *1)* el de formación instrumental; *2)* el de realización personal; y *3)* el de formación ocupacional. Estos sectores atraviesan los tres ciclos de educación de adultos.

El sector de formación instrumental incluye las actividades estrictamente académicas. El principio fundamental es que se debe prestar más atención a los conocimientos que tengan una repercusión inmediata y una utilidad práctica para las personas adultas.

El sector de formación ocupacional no tiene el mismo significado que el que se aplica normalmente. Cumple, en cambio, las siguientes funciones: permite concebir la educación como una acción global e integral, en la que se da la misma importancia al trabajo manual y al académico intelectual; facilita la impartición de conocimientos de formación instrumental partiendo de los intereses laborales y profesionales de los adultos; contempla aspectos no estrictamente ocupacionales e incluye actividades de contenido estrictamente académico; favorece la adquisición de destrezas profesionales, facilita la profundización de la identidad regional por medio de talleres creativos, lúdicos y recreativos.

El primer ciclo tiene dos etapas. La primera es la alfabetización, cuyos objetivos son: aumentar la capacidad de los adultos para desenvolverse autónomamente en la vida; estimular la realización de aquellas actividades que refuercen la confianza en sí mismo, la autoestima y la valoración personal; investigar sobre la realidad más próxima; trabajar la adquisición de mejores mecanismos de expresión oral y escrita. La segunda etapa es la de postalfabetización, que además de compartir los objetivos anteriores, posee singularidad y especificidad propias. Sus objetivos son: facilitar la aplicación de los conocimientos instrumentales, de realización personal y ocupacional adquiridos en la primera etapa;

ayudar a reforzar el aprendizaje estabilizando los conocimientos instrumentales de lectoescritura adquiridos; prevenir, mediante ejercicios y actividades adecuados, el retroceso de conocimientos; ayudar a aumentar la necesaria motivación y el interés por el aprendizaje; seguir trabajando en cuantas tareas contribuyan a desarrollar en profundidad la afirmación personal y grupal.

El segundo ciclo es concebido como una fase intermedia de aprendizaje. Sus objetivos son facilitar el desarrollo de aquellos conocimientos, destrezas, hábitos y valores alcanzados en el primer ciclo por medio del trabajo en equipo, en bloques temáticos de investigación; estimular la participación en actividades no académicas; trabajar la adquisición y comprensión de aquellos conocimientos que se consideren básicos para incorporar otros aprendizajes posteriores; investigar el entorno natural y social en que se desenvuelve el grupo de aprendizaje; practicar aquellos aspectos de la comunicación oral y escrita que ayuden a emprender distintos trabajos de investigación que favorezcan una ampliación de los conocimientos; preparar a los adultos para comprender, valorar, interpretar y criticar la información que llega a través de los medios de comunicación; profundizar en el conocimiento de los movimientos socioeconómicos mediante la utilización de los hechos que aparecen en la prensa diaria; investigar la adquisición y desarrollo de sencillas técnicas de autoformación y autoaprendizaje; desarrollar la capacidad de observar, analizar, sintetizar y sistematizar; contribuir al desarrollo de la capacidad crítica que lleve a actitudes de respeto; estimular y ayudar a la realización de actividades que contribuyan a mejorar las condiciones de vida de las personas adultas y de sus familias; estimular la creatividad de los adultos favoreciendo planteamientos conceptuales; contribuir en tareas de acción comunitaria que beneficien al mayor número de personas y que tengan una repercusión positiva en el mejoramiento de las condiciones de vida.

El tercer ciclo es la etapa más adecuada para la organización y desarrollo de variados cursillos monográficos y talleres formativos, creativos y recreativos que contribuyan a una mayor madurez formativa y educación integral de los adultos. Sus objetivos generales son: trabajar interdisciplinariamente aspectos cognitivos de formación instrumental; proporcionar a través de la lectura y comentario de textos, una expresión oral segura y precisa; practicar la redacción de cartas, impresos y documentos de la vida; estimular a través de la investigación del entorno inmediato su mejor conocimiento, así como de la realidad regional y nacional; desarrollar mediante trabajos de descubrimiento el respeto al medio ambiente, favoreciendo su defensa y conservación; realizar ejercicios encaminados a desarrollar la capacidad de razonamiento lógico; trabajar la realización de gráficas, diagramas, planos, mapas que ayuden al adulto a la visualización y comprensión de aspectos cuantitativos y espaciales; facilitar la adquisición de destrezas laborales.

Los objetivos académicos se elaborarán procurando trabajar siempre los aprendizajes significativos que los adultos demanden.

4. Ruiz (1987: 72-74) divide la cultura popular, y por lo tanto las necesidades educativas de estos sectores, en cinco aspectos:

    - La *cultura instrumental* abarca la gama de lenguajes que la comunidad utiliza para relacionarse en el interior y en el exterior: oral, escrita, conocimientos matemáticos básicos requeridos para establecer relaciones económicas, políticas y sociales.
    - La *cultura interpretativa* se expresa en la capacidad de un grupo para comprender su propia realidad y la interdependencia que ésta guarda con la de otros grupos de la sociedad regional, nacional e internacional. Incluye la capacidad analítica, reflexiva y crítica de su realidad en torno a una praxis traducida en procesos concretos para su transformación. Se integra con la cosmovisión particular del grupo, que se modifica a través de su análisis crítico. Es la que permite a un grupo ubicarse como portador de una cultura que se revalora y que, en el proceso de reflexión en torno a ella y a su transformación, se ubica como sujeto protagónico de su historia.
    - La *cultura cívico-política* es la que permite a los miembros de un grupo tomar conciencia del lugar relativo que ocupan en su sociedad específica y en la comunidad nacional. Reconocerse como parte de una nación, poseedores de derechos inalienables y de obligaciones inherentes a tales derechos, al tiempo que cobran conciencia del grado en que los otros grupos se los reconocen. Incluye el conocimiento de la estructura y operación de las instituciones gubernamentales.
    - La *cultura productiva* se expresa en las formas de organización y en los medios e instrumentos utilizados para producir bienes y servicios, de comercializarlos, en las transferencias de valor hacia los otros.
    - La *cultura expresiva* comprende la organización social del grupo en torno a sus manifestaciones rituales, artísticas y recreativas.

No es posible hacer un comentario exhaustivo sobre cada una de estas propuestas. Sin embargo, vale la pena señalar que se detecta en cada una de ellas un esfuerzo por resolver problemas de enseñanza y acreditación de la educación de una manera más acorde con las necesidades y las condiciones de vida de los adultos. Asimismo, buscan diversificar los programas ofrecidos y contextualizar el aprendizaje en proyectos que tiendan a vincular el desarrollo del conocimiento con actividades genuinas. No obstante, aunque estas propuestas intentan alejarse de conceptos anteriores sobre la alfabetización y la educación básica de adultos, algunos planteamientos persisten, por ejemplo, diferenciar la alfabetización de la postalfabetización, divorciar la interpretación del uso del lenguaje o plantear, como propósito de la educación, modificar la "cosmovisión" de los educandos. Esto destaca la necesidad de las rupturas y redefiniciones conceptuales que señalamos al inicio de este trabajo y que son indispensables para repensar y rehacer la educación de adultos.

Sobre los materiales en la educación de adultos

El idealismo del que hablábamos en las concepciones de la alfabetización a menudo se encuentra reflejado también, según Torres (1989: 22), en los materiales que se elaboran con este fin. Suponen la presencia de "alfabetizadores expertos y creativos, líderes naturales y seguros de sí mismos, hábiles para el diálogo y sabios en el manejo de casi cualquier tema, avezados lectores acostumbrados al manejo de manuales de recomendaciones; sistemáticos en la planificación de sus clases y en la redacción de su diario de campo [...] No es difícil, por otra parte, que las recomendaciones didácticas presupongan lápices, pizarra, tiza, mesas, sillas, luz y silencio inexistentes [...]".

Por otra parte, en nuestros países se otorga a los materiales un papel central, cuando éstos deben ser considerados como auxiliares en la dinámica educativa. Existe además una tendencia a recurrir al medio impreso, y dentro de él a la lámina y la cartilla única, con la consiguiente reducción de la expresividad del adulto y de la percepción global de la realidad cultural y natural. Asimismo, se observa una tendencia a la masificación de los materiales, considerándolos válidos para todo un país, sin tomar en cuenta la heterogeneidad de las comunidades, junto con la producción de materiales cerrados en su estructura, sin flexibilidad, sin posibilidad de ser manipulados. En general, no se han utilizado las aportaciones de la semiología ni de la sociolingüística para elaborar materiales o para reflexionar sobre cómo utilizarlos en el proceso de enseñanza. Algo similar sucede en el plano de las significaciones plásticas y estéticas de la realidad. El patrimonio plástico e iconográfico de las culturas ágrafas suele ser ignorado (Rodríguez, Vargas y Salgado, 1981: 30, 32, 35).

Los materiales para la educación de adultos tienden a reducirse a cartillas, folletos y libros. Esta es una visión limitada, "que excluye la puesta en marcha de mecanismos sociales que permitan la organización y la transferencia de responsabilidades a las comunidades analfabetas" (Vargas Vega, 1981: 20). Se recomienda reconocer la importancia estratégica que representa la producción de materiales por parte de las comunidades usuarias. "La ambientación de la comunidad con estímulos gráficos, la generación escrita de la historia del pueblo, mitos, leyendas, el periodismo y la medicina populares, la poesía y la narración orales, son componentes indispensables para la búsqueda de una educación *de* los marginados y no *para* ellos" (Salgado, 1981: 22-23).

Los materiales para la educación de adultos, según Rodríguez (1981: 27-28), deben entenderse como objetos que pueden ser tomados directamente de la realidad. Tienen un sentido de trabajo (son objetos sobre los que se pueden realizar actividades), pueden manipularse en sentido directo y figurado, son susceptibles de ser moldeados y se puede intervenir en su contenido. A mayor "vivencia integral" del objeto de aprendizaje (entendida como la mayor cercanía con los modos y formas en que se presenta el objeto en la vida real), representado a través de los materiales, mayor repercusión de aprendizaje tendrán en los adultos. Sugiere privilegiar los materiales educativos que conduzcan a un incremento de la solidaridad entre los adultos y a una criticidad mayor frente a los materiales que procuran explícitamente el desarrollo de conductas competitivas y el fortalecimiento individualista. De la misma manera, deben privilegiarse los materiales que acentúan conductas de reconocimiento, asociación y apropiación de mecanismos de elaboración del lenguaje por encima de aquellos que ponen énfasis en conductas de repetición y memorización.

Mientras menos estructurados sean los materiales, en el sentido de que permitan un mayor ámbito de acción a los adultos, mayor será su utilidad en términos de estimular en ellos una actitud de descubrimiento, análisis y razonamiento sobre su realidad (Rodríguez, Vargas y Salgado, 1981: 30). En lugar de presentar las cosas ordenadas y digeridas, éstas deben ser presentadas de manera problemática, apelando a la experiencia y a la conciencia crítica. Más que materiales armados, deben ser materiales por armar (Nagel y Rodríguez, 1982: 83).

Se sostiene que los materiales que incorporan explícitamente el análisis semiológico a partir de la realidad sociocultural de las comunidades, tienen más posibilidades de realizar un proceso alfabetizador con consecuencias más profundas en el análisis y la elaboración de los elementos socioculturales. Tratándose del tránsito de una cultura ágrafa a una letrada, la cuestión reside en saber qué soporte lingüístico, qué código, qué norma, qué significaciones y cómo deben ser graduados (Rodríguez, Vargas y Salgado, 1981: 31, 35).

En la experiencia de Holanda a la que ya nos referimos (Bohnenn, 1987: 29- 30), no existe un material específico para la enseñanza de la lectoescritura. Se utilizan materiales existentes: formas de pedido, periódicos, folletos, cheques, tarjetas postales. Partiendo del supuesto de que el lenguaje hablado debe ser referente a la comprensión del escrito, los alumnos crean sus propias historias o escriben anécdotas de su vida. Los que no saben escribir, dictan su historia o anécdota al maestro, y éste la escribe. Lo que sucedió en el proceso fue que tanto los alumnos como los maestros comenzaron a demandar libros de verdad. Se enfrentaron al problema de que la mayoría de los libros existentes son muy difíciles, y los libros para niños poco interesantes para los adultos. Por tanto, los propios tutores comenzaron a escribir libros adecuados, y con el tiempo se fueron contratando autores profesionales.

En Inglaterra, el enfoque predominante en años recientes ha sido muy parecido. Se partió del reconocimiento de la importancia de materiales relevantes que comenzaran desde el nivel en el que se encontraran los alumnos, y en lugar de partir de un currículum prescrito, se optó por una estrategia de diversificación de materiales de aprendizaje a partir de lo existente (Wells, 1987: 37).

Dentro de esta estrategia de diversificación de materiales de aprendizaje, hay varias propuestas que sugieren la incorporación de juegos y simulacros (Bhola, 1984).

Sobre el uso de los medios en la educación de adultos

Kaplún nos dice que después de una época de euforia sobre las posibilidades educativas de los medios masivos de comunicación, que produjo muchas decepciones, ya no se habla de alfabetizar o postalfabetizar a través de los medios, sino con apoyo de éstos (Kaplún, 1990: 48). De esta manera, por ejemplo, la educación a distancia "aceptó acríticamente el modelo transmisor y unidireccional que los medios masivos parecían imponerle ineluctablemente. Queriendo aprovechar los medios, en realidad se sometió a ellos y el resultado fue que, bajo el maquillaje de una aparente modernización, siguió imperando la pedagogía más anacrónica y arcaica, la más bancaria, la menos eficaz" (Kaplún, 1990: 52). Al analizar las escuelas radiofónicas se descubrió que las poblaciones asignan a la radio y a la televisión otras funciones que no son las de recibir instrucción. Por tanto, más que proponerse

conquistar espacios-isla específicos, la educación debiera estar presente en el conjunto de los medios, viéndolos como un todo educativo. Es en la educación informal (que como veíamos, ha de vincularse a la formal y a la no formal) donde se pueden aprovechar los medios (Kaplún; 1990: 52).

A la pregunta de cómo usar creativamente los medios en un proceso que sólo es realmente educativo cuando logra ser dialogal, participativo, Kaplún (1990: 53) responde documentando experiencias de comunicación alternativa bidireccional y multidireccional. En estas experiencias se potencia al educando como emisor y no únicamente como receptor de mensajes. Ejemplos de experiencias de esta naturaleza son: periódicos populares, radio-dramas de creación colectiva, programas de televisión participativos, teleforos educativos, libros educativos populares en coproducción, cassette-foros y pequeñas radios comunitarias (Kaplún, 1983: 59-65).

En todo caso, se critica la preferencia casi exclusiva del texto impreso como medio privilegiado en la educación de adultos, y se recomienda que la cultura de la letra impresa se vincule y multiplique con otros medios de comunicación (Rodríguez, Vargas y Salgado, 1981: 37). Paralelamente a los esfuerzos participativos y democratizadores de generación y producción de materiales educativos, es preciso tender un puente entre estos esfuerzos y la utilización de tecnología y medios de comunicación masivos, combinando distintas modalidades y etapas. La transformación de la educación de adultos "tendrá que pasar por una revolución en la práctica, uso, propiedad y formas de la comunicación social en los países" (Salgado, 1981).

Sobre la evaluación en la educación de adultos

Ésta se reconoce como un campo respecto a la cual poco se sabe y en torno a la cual se cometen muchos errores. Es, para comenzar, un campo muy amplio que incluye desde la evaluación institucional, pasando por el seguimiento y la sistematización de programas específicos; abarca procesos de valoración de efectos e impactos de carácter social y económico de la educación de adultos; incluye de manera muy importante la evaluación externa del logro individual (de agentes educativos y, sobre todo, de adultos participantes en programas educativos), y se refiere también, aunque mucho menos, a la evaluación que el propio agente realiza tanto de su quehacer como de los procesos de sus alumnos. En términos generales, y respecto a los diferentes ámbitos del campo de la evaluación, se señala la carencia teórica y metodológica de los procesos evaluativos (IASPE, 1987; Picón, 1983).

Por lo que respecta a la evaluación externa de los logros individuales que resultan de la educación de adultos, existe consenso en señalar la ausencia de definición sobre las prácticas y conocimientos que la educación de adultos debe fomentar y sobre los indicadores para medir su logro (UNESCO, 1993: 20). Ya analizábamos las definiciones cambiantes y relativistas del alfabetismo funcional. De hecho, no existen criterios empíricos para medirla, salvo aquellos que hacen supuestos sobre la naturaleza y las funciones del alfabetismo en una determinada sociedad (Levine, 1982: 260). A pesar de ello se evalúa cotidianamente a los adultos, y estas evaluaciones determinan en gran medida los contenidos y la metodología seguida en estos procesos, así como su ineficacia.

En general, el campo de la evaluación en educación de adultos se reconoce como problemático. Entre los problemas detectados encontramos los siguientes:

- La evaluación se concibe como neutral, o bien, como herramienta para obtener neutralidad (IASPE, 1987). Sin embargo, es claro que todo proceso evaluativo produce un juicio de valor en torno a objetivos de partida que se consideran como "buenos" en sí mismos. Por tanto, en lugar de falsa neutralidad deberían precisarse los "sesgos" específicos a partir de los cuales se busca emitir un juicio. Esto es especialmente importante por el poder que tienen los mecanismos evaluativos de condicionar tanto los contenidos como las metodologías del proceso de educación de adultos. Si se evalúa al agente educativo en función de los resultados de sus alumnos en instrumentos o criterios específicos de evaluación, tenderá a conducir la actividad educativa para asegurar el mejor resultado de los mismos en estos instrumentos o criterios.
- La evaluación externa de los aprendizajes en educación de adultos se caracteriza por tomar prestadas las técnicas e instrumentos de la evaluación de aprendizaje de niños a nivel formal. Se transfieren con ligeras adaptaciones los marcos teóricos y metodológicos de algunos modelos de evaluación que corresponden a otros contextos y realidades. Las innovaciones que se han hecho a este esquema desde la educación de adultos desarrollan propuestas que, en lo general, devuelven la evaluación a los grupos —autoevaluación y evaluación grupal— (Picón, 1983: 65). Se distinguen dos tipos de opciones metodológicas alternativas: 1) las que se dirigen a medir resultados observables de acuerdo con criterios establecidos por los externos, y 2) las que enfatizan dimensiones cualitativas que resultan significativas para los involucrados en las experiencias estudiadas (Zevallos y Martinic, 1988: 8). En el primer caso se tiende a utilizar instrumentos cuantitativos de medición de logros, objetivos y actitudes. En el segundo, se valoran instrumentos de tipo antropológico tales como la observación, la descripción y la entrevista abierta con los participantes.
- La evaluación en la educación de adultos no ha evolucionado a la par de las concepciones cambiantes en este campo de la educación. Por tanto, siguen aplicándose esquemas evaluativos propios de una concepción formal, escolarizante y estrecha de la educación de adultos. A niveles más concretos, puede afirmarse también que la evaluación no siempre se vincula con los procesos de planeación, de manera que pueden observarse desfases entre los propósitos propuestos por la planeación y los que son evaluados (IASPE, 1987). En este sentido, se señalan algunos intentos de equipos interdisciplinarios en América Latina por retomar el patrimonio científico-tecnológico acumulado por la comunidad internacional y, a partir de ahí, desarrollar modelos coherentes con los nuevos enfoques de educación de adultos. Para Picón (1983:67), estos intentos deben continuarse, pues representan intentos crítico-analíticos serios y sistemáticos, y se preocupan por evaluar aquellos esfuerzos de educación de adultos que pretenden articularla al mundo del trabajo y del desarrollo, así como los de educación popular.
- No existen en América Latina suficientes especialistas en materia de evaluación, y mucho menos en el caso de la educación de los adultos. Por otra parte, tampoco se encuentra difundida una cultura de la evaluación, de manera que muchos esfuerzos valiosos y exitosos no se recuperan ni se sistematizan, y muchos de ellos se pierden con los cambios políticos.

- Se ha dado muy poca importancia a la evaluación de los programas de educación de adultos desde la perspectiva de los adultos mismos. Los pocos esfuerzos que se han hecho en este sentido en América Latina han resultado de enorme valor (Martinic, 1988), inclusive para provocar replanteamientos profundos de las acciones de educación de adultos.

En síntesis, puede decirse que no existe satisfacción con lo que hemos hecho en materia de evaluación de la educación de adultos en América Latina. Si bien se reconoce la importancia de evaluar, se descubren fuertes incongruencias entre lo que se busca con la educación de adultos y la forma como evaluamos, así como los contenidos de la evaluación. Se reconocen enormes lagunas de carácter teórico y metodológico en materia evaluativa, que dejan endeblemente sustentado lo que se hace y las formas en las que se procede. Existe la certeza de que es mucho más lo que se hace y se logra en educación de adultos que lo que se sabe, justamente por la pobreza de nuestros esfuerzos evaluativos. Por último, se han descubierto importantes efectos perversos de la utilización de esquemas rígidos de evaluación, que han mostrado su capacidad para condicionar fuertemente los procesos educativos con adultos.

La evaluación es un área que amerita un especial trabajo a futuro. Entre las propuestas que parecen pertinentes se encuentran éstas:

- Dedicar esfuerzos similares a los diversos tipos de evaluación de los que hablamos al principio: institucional, de impacto, sistematización, evaluaciones externas, evaluaciones realizadas por el propio grupo, así como evaluaciones que recojan el punto de vista de los adultos participantes. La interrelación entre los resultados de estos diversos esfuerzos evaluativos tiene quizá el potencial de enriquecer nuestra comprensión de los adultos, de los procesos de educación de adultos y, por lo tanto, de retroalimentar con mayor fuerza y pertinencia el quehacer en este campo.
- Dejar de atar tan estrechamente la evaluación con la certificación. Esto ha conducido a que, lo que llamamos "evaluación", se reduzca a la medición de conocimientos, y a que aprendamos muy poco de sus resultados. Esto implica diversificar las formas de evaluar los logros educativos de los adultos y el desempeño de los agentes educativos. Resulta evidente que un examen no es suficiente para saber lo que aprendió un adulto. Deben introducirse mecanismos de autoevaluación, de evaluación grupal y de evaluación formativa por parte de los agentes educativos, cosa que puede darse con mayor rigor en la medida en que los educadores de adultos se profesionalicen.
- Dar una importancia mucho mayor de la que se ha dado a los procesos de monitoreo. El seguimiento de lo que ocurre cotidianamente en los procesos de educación de adultos y de las dificultades implícitas en los mismos es algo que no se hace. Esto quizá explica por qué se han encontrado visiones divergentes de la educación de adultos entre los funcionarios, los instructores y los propios adultos (Schmelkes y Street, 1991). Este monitoreo debe realizarse desde los niveles centrales, pero también, y de manera muy especial, desde las instancias estatales y aun regionales, pues el propósito del monitoreo es contar con

elementos que, además de proporcionar conocimientos valiosos, permitan introducir correctivos oportunos a los procesos mismos de desarrollo de los programas.

Las grandes estrategias

Los resultados de investigación que perfilan los enfoques de la educación de adultos revisados en el último capítulo, y que han permitido precisar los conceptos, delimitar los alcances y apuntalar los objetivos de la educación de adultos, conducen al planteamiento de grandes líneas de estrategia que, de alguna manera, plantean recuperar la investigación y la experiencia reciente en esta materia y trascenderla. En este apartado nos referiremos a dichas estrategias.

La valoración social y política de la educación de adultos

Es ya un lugar común el señalamiento de que la importancia otorgada por los gobiernos de nuestros países a la actividad educativa con adultos no corresponde, ni con mucho, a la importancia de la demanda potencial. Lo escaso de los presupuestos, e incluso el decrecimiento de la proporción del gasto educativo destinado a estas actividades, así lo manifiestan. Se dice que es una educación pobre para los pobres (García Huidobro, 1994). De la misma manera, no parece haber a nivel de la sociedad civil una capacidad suficiente de presión para cambiar este estado de cosas. Tampoco en la sociedad se otorga la importancia que merece la actividad educativa con adultos, y aquellos sectores que podrían verse beneficiados con una acción más decidida no han incorporado la educación de adultos entre sus principales demandas, o no han podido articularla adecuadamente (Schmelkes y Street, 1991; Rivero, 1993). Es necesario devolver prestigio y confianza social a la educación de adultos (García Huidobro, 1994).

El requerimiento de una mayor valoración social y política de la educación de adultos tiene que ver, pues, con los recursos que se le asignan. Pero también se refiere a la seriedad institucional con la que se atienden estas actividades. Se considera que una de las razones por las cuales el analfabetismo se mantiene, es porque se ha carecido de continuidad, estabilidad y autonomía en las instituciones encargadas de la alfabetización, y porque se le ha concebido como una acción puntual, desvinculada del contexto más amplio de la educación de adultos. De esta forma, se señala la necesidad de contar en cada país con una instancia permanente y estable que provea de los medios financieros, docentes y administrativos afines a sus objetivos (Ministerio de Educación del Perú, 1988: 28).

Los ministros de educación de América Latina estuvieron de acuerdo en que las políticas educativas deben ser políticas de Estado y no de gobierno. Ello exige responder más a las demandas sociales que a las de la administración educativa, y se requieren consensos nacionales (Rivero, 1993: 32). Es necesario convencer de que la educación de adultos es un elemento importante en el logro de los objetivos y metas de las tareas inherentes a una sociedad nacional en proceso de transformación (Garza Falcón, 1982). En este sentido, garantizar la continuidad de programas de una administración a otra y permitir que proyectos innovadores maduren antes de evaluar resultados es de primera importancia.

De ahí que una estrategia esencial para aumentar la valoración social y política de la educación de los adultos es desplegar acciones tendentes a colocar la problemática y las posibilidades de solución en el centro de un debate con la participación del gobierno y de sectores representativos de la sociedad. Uno de los propósitos centrales de dicho debate se encuentra en la sensibilización sobre la importancia de la acción educadora con adultos y sobre el papel de diversos sectores de la sociedad en la misma, lo que a su vez implica llegar a consensos sobre sus objetivos, ubicándolos en su justa dimensión y aprovechando los resultados de la experiencia nacional y de la investigación educativa (UNESCO, 1993: 38). Esta definición de objetivos, a su vez, es el elemento a partir del cual se pueden establecer las bases para una evaluación más compartida, más social de las acciones y, sobre todo, de los resultados de la educación para los adultos. Sería de enorme conveniencia, además, que estos consensos se tradujeran en una legislación acorde con los consensos sobre los objetivos, y con la evaluación y la responsabilidad por sus resultados (Carrillo Reina, 1982; García Huidobro, 1994).

La integración de los sistemas y modalidades educativas

La integración entre sistemas y modalidades educativos se refiere a dos problemáticas. La primera tiene que ver con la relación entre el sistema educativo formal para niños y el sistema de educación de adultos. La segunda se refiere a la necesaria articulación de las acciones de educación de adultos entre sí.

En relación con la primera es necesario aceptar que la escuela ha resultado un vehículo mucho más eficaz de alfabetización que la educación de adultos. El trabajo alfabetizador con adultos parece dejar en claro que no hay garantías para terminar con el analfabetismo mientras la escuela no cumpla eficazmente su labor alfabetizadora; mientras la escuela primaria siga expulsando porcentajes considerables de niños que no logra alfabetizar, se seguirán reproduciendo los contingentes de adultos analfabetas. De esta manera, la acción alfabetizadora es, como dice Ferreiro (1987: 7-8), una acción "a dos puntas": con los adultos, en tanto acción remedial tardía, y con los niños que inician la escuela primaria, en tanto acción preventiva del analfabetismo adulto.

En la práctica, lo anterior es un argumento a favor de que se considere la interrelación entre el analfabetismo adulto y el fracaso escolar del niño. De hecho, el analfabetismo de los adultos repercute en la escolaridad de los niños. Crece la evidencia relativa a la importancia del alfabetismo femenino, particularmente de las madres de familia, como fenómeno que incide directamente en las tasas de mortalidad infantil y en el ausentismo o deserción infantil de la escuela (Rivero, 1989: 11, 14). De esta manera, no debieran existir impedimentos para que la escuela trabaje educativamente con los adultos, ni para que la educación de adultos aborde con los padres de familia aquellos saberes necesarios para que sus hijos puedan desarrollar una adecuada trayectoria escolar, así como para que ellos mismos cuenten con los elementos para exigir una educación primaria de calidad.

Respecto a la segunda problemática, referida a la integración de las acciones de educación de adultos entre sí, esperamos que la revisión que hicimos de la literatura en el capítulo anterior haya dejado en claro la futilidad de seguir concibiendo la educación de adultos como un conjunto de actividades inconexas. Veíamos que no puede separarse la postalfabetización de la alfabetización;

que la alfabetización no necesariamente representa el punto de partida de la actividad educativa con adultos; que la educación básica de adultos ha de concebirse mucho más como una gama flexible de posibilidades educativas que respondan a las necesidades de los adultos y que, como tal, si bien ha de pretender el logro de niveles adecuados de alfabetización, ello ha de entenderse como consecuencia más que como prerrequisito para el desarrollo de competencias que les permitan enfrentar sus necesidades fundamentales. De esta forma, la educación de adultos debe obedecer a un modelo global, y debe integrar sus acciones a un modelo común de gran flexibilidad (Latapí, 1986: 4). La alfabetización y la postalfabetización han de considerarse como un continuo dentro de la educación total (Bhola,1984). Como dijeron los ministros latinoamericanos de educación en la reunión de PROMEDLAC IV: "La necesidad central no es sólo alfabetizar, sino ofrecer oportunidades de educación básica asociada con el mejoramiento de la calidad de vida, la equidad y la participación social del conjunto de la población" (PROMEDLAC IV, 1991: 18).

Los objetivos de la educación de adultos han de ser percibidos como logrables por varias vías, que pueden y deben interactuar entre sí: la formal, la no formal y la informal (Bhola, 1984).

En síntesis, el objetivo de la educación de adultos ha de considerarse como aquel que permite el arraigo de la lectoescritura en la vida comunicativa de los educandos; la construcción de prácticas de lectura y escritura a las que los adultos recurran en los procesos de transformación de su vida personal, de su entorno social, económico y político, y para obtener los conocimientos y habilidades necesarios para enfrentar mejor sus necesidades fundamentales. Desde esta perspectiva, las acciones de alfabetización deben pensarse de tal modo que incluyan no sólo los comienzos del desarrollo de las habilidades, sino todo lo que necesitan los grupos para comprender y transformar su medio (Infante, 1983). De esta forma, la práctica alfabetizadora ha de concebirse como inserta en, y no separada de una concepción más amplia de educación de adultos (CREFAL, 1984).

La diversificación de la oferta de educación de adultos

Esta estrategia se finca en el hecho, cada vez más documentado y con mayores precisiones, de la enorme heterogeneidad de la demanda real y potencial por la educación de adultos (Vargas Vega, 1982), tanto como en la evidencia de la baja efectividad de los programas centrales, uniformes y masivos que analizamos en capítulos anteriores. Resulta evidente que ante la vasta heterogeneidad de la demanda, ningún conjunto de modelos operativos podrá resultar satisfactorio (Latapí, 1986: 3).

No debe seguirse privilegiando la certificación de los estudios de educación de adultos como su misión única. Esta posibilidad debe siempre mantenerse abierta, y se deben facilitar los canales para que la acreditación sea posible. Sin embargo, la evidencia de la actividad educativa con adultos desde una perspectiva formal y certificadora, indica claramente que ésta es poco eficaz e ineficiente. El supuesto de que a todos los adultos les interesa certificar la primaria, y que están dispuestos a seguir un proceso complejo y tortuoso para lograrlo, ha demostrado ser falso. En cambio, el interés por aprender, sobre todo cuando este aprendizaje se relaciona con la posibilidad de satisfacer las necesidades fundamentales, está mucho más presente. La estrategia diversificadora consiste en desarrollar la capacidad de ofrecer contenidos educativos relacionados con dichas necesidades —que

evidentemente varían entre los grupos y en el tiempo—, y de articular dicha oferta en un modelo flexible de educación básica de adultos que permita, por la vía de la demostración de conocimientos y habilidades adquiridas, acceder a la certificación, si así se desea.

La diversificación en su sentido más profundo se refiere a esta capacidad de los servicios de educación de adultos de vincularse con las necesidades e intereses de los adultos concretos con los que se trabaja. Por ello, el llamado a la diversificación implica una visión bastante más amplia que la habitual regionalización del currículum que hoy suele reconocerse y aplicarse en varios países del continente (Vargas Vega, 1981).

Pero, a pesar de que esta diversificación hace referencia a la atención de las necesidades educativas de cada grupo, conviene considerar que la experiencia y la investigación recientes han precisado algunas necesidades comunes de sectores importantes de población que no han sido debidamente atendidos por la educación de adultos. Entre ellos se menciona a los jóvenes, los campesinos e indígenas campesinos, los trabajadores asalariados de los polos industriales o de la agricultura empresarial, los grupos étnicos minoritarios, los grupos en zonas fronterizas, los campesinos en situación económica viable, los campesinos minifundistas, los jornaleros agrícolas, así como las mujeres (UNESCO, 1993: 19). De estos sectores, cabe profundizar un poco sobre los siguientes:

Las mujeres

En muchos países —pero el caso de México es quizá uno de los más claros—, la demanda por servicios de educación de adultos es predominantemente femenina. Sin embargo, ni los esquemas de atención ni los contenidos educativos han considerado debidamente esta situación; tampoco han procurado identificar aquellas necesidades específicas de las mujeres, y las de ellas en cada grupo poblacional, con el fin de atenderlas. En algunos grupos poblacionales, y notablemente en el caso de los indígenas y de las poblaciones rurales, el analfabetismo de las mujeres es superior al de los hombres, y ello mismo exige su atención específica.

Respecto a la atención educativa hacia mujeres, existen planteamientos que abordan dos líneas de trabajo: *1)* la relacionada con su papel productivo, y *2)* la relacionada con su papel reproductivo. La experiencia latinoamericana parece demostrar que los proyectos más exitosos son los que toman en cuenta ambas funciones y las integran. Desde el punto de vista del rol reproductivo de las mujeres, y debido a la creciente evidencia respecto a los efectos intergeneracionales de su educación, se han desarrollado numerosos programas de atención materno-infantil que incluyen acciones de alfabetización, así como programas orientados a la mujer como activadora esencial de la educación de sus hijos (Rivero, 1989: 14).

Habría precisiones que hacer respecto a las necesidades fundamentales de la mujer campesina y de la mujer urbana.

La mujer campesina, además de las necesidades específicas respecto a su salud y a la de sus hijos, a su alimentación y la de su familia, también tiene necesidades vinculadas al mundo del trabajo. La mujer campesina lleva una carga importante dentro de la diversificación de actividades del campesinado, tanto en la producción como en la administración y comercialización de los productos agrícolas, pecuarios y/o artesanales. Debido al aceleramiento del paso de la semiproletarización

campesina, en muchas ocasiones la mujer se enfrenta sola a todas las actividades propias y, además, a las productivas y de comercialización (Nagel y Rodríguez, 1982: 87-88). Asimismo, y de manera muy importante, la mujer enfrenta necesidades específicas en lo que se refiere a su rol socializador. La necesidad de contar con los elementos necesarios no sólo para alimentar y cuidar la salud de sus hijos, sino también para darles el afecto y la estimulación necesaria para un adecuado desarrollo en sus diversas etapas, y a partir del respeto a las prácticas culturales de crianza (Linares, 1991), es de atención prioritaria (Schmelkes, 1994a).

La mujer urbana de zonas marginales, además de las necesidades que son comunes a los habitantes de estas regiones, se enfrenta a la opresión de la que es objeto su género. Diversos diagnósticos llevados a cabo en varias zonas urbano-marginales de la ciudad de México dan como resultado persistente que, entre un 45 y un 55% de los hogares están en manos de mujeres. Madres solteras, mujeres abandonadas, mujeres cuyo compañero trabaja en otro sitio son las causas que acumulan esta impresionante cifra. Estas mujeres tienen la responsabilidad del cuidado de sus hijos, en muchos casos menores de edad. Pero tienen la responsabilidad también de mantenerlos y de mantenerse a ellas mismas. Carecen de servicios de cuidado diario. Los niños mayores se quedan en la calle; los menores, muchas veces encerrados en jaulas o roperos, o amarrados al poste de la cama, mientras la madre se ve forzada a salir a ganar dinero para alimentarlos y para poder pagar la renta de su precaria vivienda. La mayoría de las veces obtiene como fruto de su trabajo menos de lo que gana el varón por realizar actividades similares, por el hecho de ser mujer. Realidad oculta que aflora con alarmante consistencia a partir de experiencias con estos sectores, y que debe ser atendida por varias vías, entre ellas la educativa (Schmelkes, 1994a).

Los jóvenes

La demanda por educación básica, como ya decíamos, es predominantemente juvenil. Dentro de la población juvenil pocos carecen de escolaridad previa. Sin embargo, al igual que en el caso de las mujeres, los programas no están formulados considerando esta realidad. La literatura latinoamericana es ya contundente al reconocer este hecho, al grado de que se habla ya de educación de jóvenes y adultos, y no sólo de educación de adultos. Por otra parte, hay acuerdo en torno a que la población juvenil merece especial atención, y una atención que responda de manera especial a sus necesidades, sobre todo ante el problema del agudo crecimiento del desempleo juvenil urbano (Rivero, 1993: 195).

El 74% de los jóvenes analfabetas está en el campo. El problema fundamental de los jóvenes en el medio rural es la ausencia de oportunidades de trabajo. La escasa tierra del campesinado no puede seguirse subdividiendo. La tecnificación de la agricultura empresarial tiende más bien a reducir las necesidades de mano de obra. La necesidad de oportunidades de empleo y autoempleo en el medio rural, prioritariamente para el sector juvenil, masculino y femenino, es patente, aunque su satisfacción compleja y difícil. Evidentemente, no es función de la educación de adultos resolver el problema del empleo. Pero sí, ahí donde las oportunidades de trabajo se van ampliando, la educación de adultos tiene una función sustantiva (Schmelkes, 1994a). La alfabetización exitosa es la que puede ocurrir en el contexto de programas destinados a proporcionar actividad motivadora

a los jóvenes. Esto se relaciona antes que nada con el empleo productivo, pero no exclusivamente (Nagel y Rodríguez, 1982: 86).

En el medio urbano marginal, el sector juvenil carece de todo tipo de posibilidades. Los niveles superiores de educación después de la primaria —para quienes pudieron concluirla—, resultan demasiado onerosos y no pueden ser enfrentados por las familias de estos sectores. No hay empleo suficiente y la situación se agrava. Tampoco hay posibilidades de sana recreación en la forma de deporte, actividades culturales o artísticas ni lugares de reunión disponibles. El recurso de la informalidad es, en su caso, una salida obligada. Pero muchos jóvenes, por las necesidades propias de su edad, por su afán de autonomía e independencia, no encuentran satisfacción plena a su proceso de desarrollo cuando su vida se reduce a un proceso desgastante y poco redituable de trabajo informal. El pandillerismo, el vandalismo y la drogadicción representan a veces salidas naturales al tedio de la pobreza. Atender estas necesidades supone, nuevamente, el concierto de dependencias gubernamentales, organismos no gubernamentales, organizaciones sociales y populares y, en este concierto, también de la educación de adultos, para que presten atención específica a la juventud en situación de pobreza (Schmelkes, 1994a).

Los indígenas

No es necesario recordar aquí el hecho de que los grupos indígenas de América Latina concentran los mayores porcentajes de analfabetismo. La alfabetización con grupos indígenas durante muchas décadas se constituyó en una acción de carácter colonizador. Se tendió a alfabetizar en forma estandarizada, desde la cultura hegemónica, en la lengua dominante (Kaplún, 1990: 48). Más recientemente, la preocupación se planteó en términos lingüísticos, y en el mejor de los casos, se alfabetiza en lengua vernácula. Pero ahí no se encuentra todo el problema. Cobra especial relevancia el modo como se trate la relación entre cultura dominante y cultura dominada. Por ello, los indígenas participan poco en los programas de alfabetización. La mayoría de estos programas no responden a los intereses y aspiraciones de las poblaciones indígenas. No obstante, en las últimas décadas se ha avanzado notablemente a partir de haber ahondado en la relación alfabetización y cultura. Se dio un anclaje antropológico a algunas acciones alfabetizadoras con poblaciones indígenas, lo que muestra una mayor preocupación por la lengua de la alfabetización, por el respeto a la identidad cultural de las comunidades, por las idiosincrasias étnicas y religiosas y por sus respectivos universos vocabulares (Kaplún, 1990: 48). La alfabetización en lengua vernácula implica el empleo no sólo de las estructuras formales de la lengua, sino de los sistemas de conocimiento. Por su parte, la lengua nacional debe emplearse dentro de su propio contexto y no como factor de alienación. Hay que trascender una enseñanza de tipo solamente lingüístico, ya que la alfabetización tanto en lengua indígena como en lengua dominante se vincula con formas de participación social y de acceso al lenguaje del poder. Por los resultados de las experiencias en este sentido, es claro que debe seguirse avanzando con esta orientación (Nagel y Rodríguez, 1982: 93).

Por otra parte, existen experiencias recientes en América Latina en que los propios indígenas son los principales directivos y protagonistas de la educación bilingüe. Tal es el caso de Ecuador y de la Nación Guaraní (PROMEDLAC IV, 1991: 19).

La vinculación de la educación de adultos con su problemática y con otras instituciones

Es necesario hacer funcionar lo que a nivel declarativo ya se acepta abiertamente: la necesidad de vincular la educación de adultos con la problemática de los mismos y con las posibilidades de enfrentarla. De esta manera, quizá el primer y más importante principio de vinculación hace referencia a las necesidades de los adultos. Esto es cierto del modelo global de educación de adultos, es decir, se refiere tanto a las acciones de alfabetización como a las de educación básica.

Ya se acepta que la alfabetización depende, para su éxito, de la realización de otros programas que remedien problemas sentidos más urgentes y angustiosos. La motivación para alfabetizarse se logra con mayor facilidad si se liga a programas más amplios de desarrollo. La palabra escrita se vuelve necesaria cuando se liga a algo necesario. A la vez, hay que considerar que cada grupo es único. La alfabetización ha de tener la posibilidad de insertarse en los proyectos de vida de las personas (Nagel y Rodríguez, 1982: 85).

Dicha vinculación tiene varias posibilidades. Una de ellas es partir de un eje problemático con el objeto de acompañar educativamente a su solución colectiva (Latapí, 1986: 8). Otra más es insertar la educación de adultos ahí donde están ocurriendo ya procesos de transformación y desarrollo. Otra es el apoyo al desarrollo de proyectos específicos de carácter productivo, distributivo o de bienestar. Por último, se encuentran aquellas necesidades que pueden ser satisfechas por la acción directa de los individuos y de sus familias. No se trata de optar por alguna de estas formas, sino de explotar todas ellas.

Todo lo anterior supone de alguna manera que no son las acciones educativas las que generan formas organizativas, participativas y críticas, sino que, por el contrario, son las acciones dirigidas a solucionar la problemática comunitaria las que han de ser educativas (Sáenz, 1983).

En términos generales, puede decirse que los programas que tienen un arraigo y una participación comunitaria son los más proclives a generar de forma activa y permanente esta necesaria vinculación (Lytle, s/f: 11). Los procesos grupales lo logran mucho mejor que los individuales (Bohnenn, 1987: 27). Desde este punto de vista, se puede decir que las comunidades locales reinventan el currículum (Bhola, 1990).

Un segundo principio relacionado con la vinculación se refiere a la necesidad de romper las barreras sectoriales que tradicionalmente han separado a la educación de adultos de otras actividades también educativas y/o de transformación, realizadas por otras instituciones públicas y sociales.

Desde esta segunda perspectiva, se recomienda que las asociaciones de educación de adultos nacionales y locales se asocien a los esfuerzos de los gobiernos, con el fin de garantizar la satisfacción de las necesidades básicas de los habitantes. Una forma de acercamiento o ayuda vigorosa, por ejemplo, los servicios básicos de salud en el campo, o los programas de producción agrícola, ofrecen mejores perspectivas que los programas de alfabetización o educación de adultos aislados (Duke, 1988).

Debemos añadir una palabra acerca de la vinculación entre la educación de adultos y el mundo del trabajo. Como analizamos detalladamente en los capítulos anteriores, en general se reconoce que la forma en que se ha abordado la capacitación para el trabajo adolece de concepciones teóricas erróneas

y ha logrado escasos resultados entre poblaciones analfabetas o de bajos niveles de escolaridad. No obstante, se reconoce la necesidad de incorporar el mundo del trabajo a la educación de los adultos, ya que éste representa una necesidad y un interés de la mayor parte de ellos. Las estrategias que parecen más indicadas, a partir de la literatura reciente sobre el tema, pueden resumirse como sigue:

- La educación de adultos ha de concebirse como una condición necesaria, pero nunca suficiente, para mejorar las condiciones productivas y de empleo. Debemos evitar montar programas que se planteen este tipo de objetivos, así como despertar falsas expectativas entre los adultos usuarios de programas aislados de capacitación para el trabajo.
- En ningún caso habrá de equipararse la capacitación para el trabajo con el adiestramiento para un puesto específico. Esta última función es la que han cumplido ciertas empresas con sus propios empleados sin mayores dificultades, y debe seguir en sus manos. En cambio, las actividades de educación de adultos vinculadas con el trabajo deben concebirse de manera más amplia. Esta mayor amplitud tiene al menos dos implicaciones:

    - No debe desvincularse de las actividades de alfabetización (entendida como un proceso no finito y continuo) y de formación matemática. Si se concibe de esta forma, se estarán reforzando las habilidades fundamentales que permitan enfrentar las diversas problemáticas propias del mundo del trabajo tanto como los cambios que caracterizan el mercado laboral en la sociedad moderna.
    - Los programas orientados a la capacitación para y en el trabajo deben proponer el desarrollo de una cultura del trabajo que trascienda la formación para una cultura específica, y que incorpore la comprensión del mundo y de las relaciones laborales, de la relación del ser humano con la tecnología, y del significado del trabajo en el desarrollo personal.

La relación de la educación de adultos con el mundo del trabajo, por otra parte, ha de incorporar, en su diversificación, el reconocimiento de la heterogeneidad del mercado laboral. De esta forma, habrá que reconocer las diferentes necesidades vinculadas con el trabajo, en el medio urbano, del sector informal de la economía, del mundo de la pequeña y mediana empresa, y del sector formal de la economía representado por grandes centros de trabajo, que son sitios privilegiados para montar programas más integrales de educación de adultos. En el caso del medio rural, habrá que tomar en cuenta las diferencias entre los campesinos que poseen medios productivos, los que pueden desarrollar actividades productivas vinculadas a las empresas agrícolas, y aquellos que sobreviven de la venta de su fuerza de trabajo (Schmelkes, 1994b).

En cualquier caso, es recomendable que la educación de adultos se proponga acompañar y potenciar programas de transformación productiva o de mejoramiento de las condiciones de empleo, en lugar de proponer que estos procesos se den como consecuencia de la propia actividad educativa.

La participación de la sociedad civil

La tarea gubernamental en materia de educación de adultos es irrenunciable. No obstante, ya se acepta de manera generalizada que se requiere el complemento movilizador (Ministerio de Educación del Perú, 1988: 28) y protagónico de organismos y organizaciones de la sociedad civil (Picón Espinosa, 1990). Estos organismos han logrado alcances teóricos, metodológicos y prácticos de la mayor importancia para articular a poblaciones alfabetas con proyectos de desarrollo, potenciando el componente educativo. De ahí no sólo la importancia, sino también la conveniencia de plasmar estrategias comunes (Ministerio de Educación del Perú, 1988: 28).

Una manera fundamental de diversificar la oferta de educación de adultos es aumentando la participación de la sociedad civil. Las organizaciones no gubernamentales cuentan con experiencia, con diversos grados de eficacia en modelos descentralizados de educación de adultos, y deben ser considerados socios en la promoción de la educación de adultos (International Council for Adult Education, 1987: 12). Las organizaciones sociales, en representación de los intereses de sus agremiados, han demostrado en diversos momentos históricos su capacidad de cumplir roles importantes en la operación de programas educativos (CREFAL, 1984). El papel potencial de los empleadores en el desarrollo de esta función no ha sido suficientemente aprovechado. Las universidades han jugado un rol negligente en las actividades de educación de adultos, y la participación de alumnos en éstas es algo orientado más a facilitar el cumplimiento de un trámite (servicio social), que a ofrecer un servicio a la comunidad. Es evidente que la función de las universidades en este campo puede llegar a ser mucho más importante. El papel de la universidad debe reflejarse en investigación, en formación de personal profesional, en planificación de programas de educación de adultos. Se considera necesario crear un ámbito de acción universitaria que implique para ésta asumir nuevos compromisos que la vinculen con sectores a los que usualmente no llega (Nagel y Rodríguez, 1982: 66).

Respecto de las organizaciones no gubernamentales, los estudios parecen evidenciar que la mejor forma de "ahorrar" dinero es a través de programas subvencionados aunque no necesariamente ejecutados por el propio gobierno (Duke, 1988).

La necesidad de letrar los ambientes

El objetivo de alfabetizar se ha planteado como un propósito permanente de la educación de adultos, entendida ésta integralmente. El dominio de la lengua escrita ha de constituir parte del acervo de recursos que se han utilizado para satisfacer las necesidades básicas y enfrentar las problemáticas en las que los diversos grupos de adultos se encuentran insertos; es decir, una práctica social integrada a la vida comunitaria. Sin embargo, para que esto sea posible, es necesario que la lengua escrita se haga presente con intensidad, como vehículo de información, expresión, comunicación y recreación, en aquellas regiones y con aquellos grupos en los que su presencia es exigua. La ausencia de un ambiente letrado se reconoce ya claramente como una de las causas del fracaso de los programas de alfabetización.

Una verdadera acción alfabetizadora propicia que los adultos construyan las prácticas sociales necesarias para hacer uso de la lectura y la escritura. De ahí que la acción alfabetizadora no

puede considerarse completa si no se plantea con claridad y agresividad el propósito de "letrar los ambientes"; es decir, usar materiales impresos de distintos tipos para fines comunicativos reales. Si los analfabetos lo son, es porque no requieren de la lectoescritura en el medio en que se desenvuelven. Un analfabeto sólo lo es en una cultura letrada, pero no en una cultura donde la lectoescritura no sea necesaria (Salgado, 1984; Kalman, 1994). Para ello existen diversas vías que no deben ser consideradas como excluyentes sino complementarias.

Una de estas vías se refiere a la publicación, difusión y circulación de materiales impresos de muy diversa naturaleza para el uso de las comunidades (Bhola, 1984), incluyendo textos y otros materiales producidos localmente. Esta distribución puede hacerse por varias vías. La biblioteca pública es quizá la más empleada hasta la fecha, pero tiene la enorme dificultad de privilegiar a los habitantes de las ciudades medianas. Existen interesantes experiencias de bibliotecas móviles (Instituto de Transferencia de Tecnologías Apropiadas, 1990: 363-378). En el proyecto de educación no formal denominado "Proyecto Ecuador" se utilizaron con éxito las redes naturales de comunidades rurales dispersas: los camiones de refresco, los merolicos y la iglesia para distribuir juegos educativos alfabetizadores (White y Núñez: 1987).

Otra vía, que se ha intentado también en varias ocasiones, consiste en involucrar a los adultos en la escritura de su propia realidad (Bhola, 1984), con el fin de comunicarla al interior de su región y hacia afuera. La alfabetización comporta la creación de un ambiente favorable a la comunicación escrita (Salgado, 1981). Así, en Tanzania la estrategia del periódico local ha sido reconocida como exitosa (Mpogolo, 1984). En México se ha trabajado con grupos indígenas en la recuperación de su historia (Lenkersdorf, 1975).

Calidad: el énfasis en el aprendizaje de los adultos y su participación en el proceso educativo

En el caso de los adultos es evidente que el actor principal del proceso educativo tendría que ser el propio adulto. Si es así, éste debe poder decidir acerca de su educación. Ello implica transferir el centro de gravedad de las acciones, de manera que éste no se encuentre en las instituciones, sino en los adultos mismos. Esto inclusive puede llegar a significar que los adultos puedan decidir sobre el empleo de una parte importante de los recursos económicos de su programa (Latapí, 1986: 4; International Council for Adult Education, 1987: 12). Centrar el proceso en el educando implica hacer de su vida y de sus necesidades el foco de la reflexión educativa (Jules, 1987: 48). Existen evidencias de que la alfabetización más eficaz es aquella que se lleva a cabo con la participación de los propios interesados (Rivero, 1989: 14). Debemos caminar hacia un progresivo respeto de la autonomía de los grupos locales de adultos para determinar el contenido, la metodología y la administración de sus propios programas (International Council for Adult Education, 1987: 12). Una organización de carácter descentralizado permite asociar a los adultos y a las organizaciones en la toma de decisiones para la ejecución del programa (Nagel y Rodríguez, 1982: 70).

Parte integral del concepto de calidad es el de relevancia. En ella también influye la participación de los educandos en su propio aprendizaje. La alfabetización no puede aceptarse cuando no constituye una respuesta a las necesidades de los propios analfabetos ni respeta su manera de pensar

o actuar. De esta forma, la noción de calidad excluye toda imposición que conduzca a la destrucción de valores socioculturales de la comunidad (Nagel y Rodríguez, 1982: 55). Por su parte, la función del currículum de la educación de adultos es facilitar los aprendizajes a través de experiencias que tengan sentido para los individuos y los grupos (INEA, 1990b).

Mejorar la calidad de los procesos y de los resultados de la educación de adultos, significa definir las competencias y prácticas que esta modalidad se propone ofrecer y precisar los indicadores para medir sus resultados. La evaluación sistemática y pública de los resultados de la educación de adultos se considera esencial para este propósito.

Calidad: la profesionalización del servicio

El gran cuello de botella para lograr servicios de educación de adultos más relevantes, eficientes y de calidad se encuentra en la falta de profesionalización en todos los niveles, pero muy especialmente entre los que cumplen funciones de agentes educativos. Sin un servicio de carácter profesional, y sin agentes educativos de calidad, debidamente preparados y adecuadamente capacitados, todo lo que se ha dicho hasta la fecha tiene pocas posibilidades de traducirse en un servicio efectivo (CREFAL, 1984; García Huidobro, 1994). Se requiere la formación y la capacitación de educadores y demás personal responsable de la educación de adultos. Todavía son pronunciados los déficit de expertos y de conductores de la educación de adultos y la alfabetización. Es necesario proceder a la capacitación masiva de tales cuadros dirigentes y operativos (Ministerio de Educación del Perú, 1988: 30).

Se ha considerado la alfabetización, y sobre todo la de adultos, como una tarea que no requiere estudio ni especialización; un campo ligado eminentemente a la buena voluntad y destinado a la acción. Continúa arraigada la idea de que cualquiera que sabe leer y escribir puede convertirse en alfabetizador (Torres, 1989: 24). La complejidad de la alfabetización, que analizamos con detalle en el capítulo anterior, pone de manifiesto la falsedad de este supuesto.

Se acepta que se requieren programas sólidos de formación inicial de educadores de adultos. Sin embargo, las experiencias parecen mostrar que éstos no bastan, y que es necesaria una formación continua. En ésta, el análisis de la propia práctica parece funcionar como una herramienta significativa para la introducción de innovaciones en la educación de adultos, transformadora del espacio docente, si se lleva a cabo en ámbitos grupales adecuados (De Lella, 1988a). El llamado "perfeccionamiento docente" implica facilitar espacios para que los docentes recuperen críticamente su experiencia, la sistematicen a partir de aportes teóricos y construyan alternativas e innovaciones (Santiago Balbo, 1989). En este proceso de formación de educadores de adultos, también ha de alentarse la participación de organismos no gubernamentales y de la universidad (UNESCO/OIE, 1991).

Con miras a profesionalizar el servicio, mejorando la calidad de sus resultados y devolviendo prestigio social a la educación de adultos, se propone (García Huidobro, 1994) realizar experiencias de mucha calidad, que se encuentren sobre algún sector poblacional específico (por ejemplo, los jóvenes) que sirvan de referentes concretos de calidad y permitan ganar legitimidad y valoración social.

Conclusión

Detrás de los planteamientos que hemos destacado en esta revisión de la literatura y de los planteamientos latinoamericanos sobre la alfabetización y la educación de adultos, subyace el supuesto y la convicción de que, en las sociedades del mundo actual, la alfabetización es una necesidad fundamental y una condición para una vida de calidad. Por ello mismo, alfabetizarse debe ser considerado como un derecho fundamental de todo ser humano. A este derecho corresponde una obligación del Estado: la de asegurarlo. La alfabetización es un derecho humano porque es condición para conocer y hacer valer los demás derechos humanos. A la vez, el proceso de hacer valer los derechos humanos fundamentales es condición del éxito de los programas de alfabetización de adultos. En la práctica, esto significa que la alfabetización debe vincularse con los procesos de transformación de las condiciones de vida de los adultos analfabetas. Ello implica que, en lugar de seguir privilegiando la estrategia alfabetizadora aislada, es necesario priorizar las actividades alfabetizadoras que acompañen otros múltiples procesos de transformación social. Entendida de esta manera, la alfabetización puede contribuir a romper la cultura del silencio y abre nuevas avenidas de transformación. Pero esto significa que la actividad alfabetizadora debe enfrentarse a toda su complejidad: la necesidad de abordar el proceso en relación con la realidad de cada contexto; la necesidad de priorizar la construcción en la función de la lengua escrita como condición para el logro de un alfabetismo real; la necesidad de reconocer la autonomía didáctica de la lectura, la escritura y el cálculo básico; la necesidad de vincular lo aprendido con la práctica individual y social de leer, escribir y hacer cuentas. Si así se entiende la alfabetización, entonces, en efecto, puede suponerse que ésta juega un papel potencial en la ruptura del silencio expresivo de los sectores populares, y generar, con ello, una participación más activa en la vida cívica y política de la sociedad a la que pertenecen. Así entendida, la alfabetización puede llegar a contribuir a la construcción de una sociedad más democrática. La alfabetización que se vuelve práctica social cotidiana es quizá el objetivo principal de la educación de adultos. Enfrentar esta tarea profesionalmente y con los recursos que ella exige es tal vez el principal reto del país en este fin de siglo.

Bibliografía consultada

Álvarez Herrera, Manuel (1983). "Por una participación real del trabajador en el proceso educativo", *Educación de Adultos*, México, INEA.

Álvarez, Isaías (1987). *Desarrollo de un modelo alternativo de educación básica*. México (mimeo).

Ansión, Juan (s/f). *Proyecto escuela, ecología y comunidad campesina. La escuela en la comunidad campesina*. Lima: Ministerio de Ecología, Ministerio de Educación, FAO, COTESU.

Arancibia, Violeta (1990). *Educación de adultos: conceptualización, investigación y diseños instruccionales*. Santiago: CIDE.

Ávila Storer, Alicia (1990). "El saber matemático de los analfabetos. Origen y desarrollo de sus estrategias de cálculo", *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. XX, núm. 3 (tercer trimestre).

______ (1993). "El saber matemático extraescolar en los libros para la educación de adultos", *Educación Matemática*, vol. V, núm. 3 (diciembre).

Barquera, Humberto (1985). "Reflexiones sobre la estructura y dinámica de proyectos de educación de adultos", *Síntesis*, México, INEA (mimeo), pp. 22-23.

______ (1995). "Las principales propuestas pedagógicas en América Latina", en P. Latapí y A. Castillo (comps.), *Lecturas sobre educación de adultos en América Latina*. Pátzcuaro: UNESCO-OREALC, CREFAL.

Beca, Carlos Eugenio (1987). *Alfabetización y postalfabetización en América Latina. Perfiles de proyectos y programas vigentes*. Santiago: UNESCO-OREALC.

Benítez Herrera, Antonio, Juan Cuadrado Pino y Felipa Santos Vázquez (1991). *La educación de adultos en Andalucía: un modelo socioeducativo*. Andalucía: Junta de Andalucía, Consejería de Educación y Ciencia.

Bhola, Herbans S. (1984). *Aspectos curriculares de la postalfabetización y la educación continua de los neoalfabetas*. Hamburgo: IUE-UNESCO.

______ (1990). *Alfabetización para la supervivencia y para superar la pura subsistencia*. Barcelona: UNESCO, OIE, Centro UNESCO de Cataluña.

Blancas Espejo, José (s/f). *Medición de la calidad de las estadísticas básicas de PRONALF*. México: INEA (mimeo).

Bohnenn, Ella (1987). "The Practice of Literacy in the Netherlands: Developing Methods and Materials in Cooperation with Tutors", en International Council for Adult Education, *Literacy in the Industrialized Countries: A Focus on Practice*, International Literacy Seminar, Toronto: International Council for Adult Education.

Borsotti, Carlos A. (1984). *Sociedad rural, educación y escuela en América Latina*. Buenos Aires: Kapeluz, UNESCO, CEPAL, PNUD.

Brandao, Carlos Rodríguez (1985). "Los caminos cruzados: Formas de pensar y realizar educación en América Latina", en P. Latapí y A. CastiIlo (comps.), *Lecturas sobre educación de adultos en América Latina*. Pátzcuaro: UNESCO-OREALC, CREFAL.

Carnavale, A., L. Gainer y A. Meltzer (1990). *Workplace Basics: The Essential Skills Employers Want*. San Francisco: Jossey Bass.

Carraher, T. (1987). "Illiteracy in a Literate Society", en D. Wagner (ed.), *The Future of Literacy in a Changing World*, Oxford: Pergamon Press.
Carraher, T., *et al*. (1991). *En la vida diez, en la escuela cero*. México: Siglo XXI Editores.
Carrillo Reina, Mario (1982). *Plan de Desarrollo para la Alfabetización y la Educación de Adultos en Colombia en la década 1980-1990*. Bogotá: Ministerio de Educación.
Castillo Lara, Erik Javier (1991). "¿Formación de docentes? O ¿educación de adultos?", *Tribuna Pedagógica. Revista de la UPN de Yucatán*, Mérida, núm. 1.
Castillo, Alfonso y Pablo Latapí (1985). "Educación no formal de adultos en América Latina", en J. Werthein (org.), *Educación de adultos en América Latina*. Buenos Aires: La Flor.
Cea, Alejandro (1983). "Alfabetización y crisis social", *Educación de adultos*. México: INEA.
CEPAL, UNESCO (1992). *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*. Santiago: CEPAL, UNESCO.
Coloma, Carlos (1984). "La educación intercultural bilingüe con adultos indígenas", en UNESCO-OREALC, *La educación de adultos en América Latina y el Caribe. Consulta técnica regional en el marco de la IV Conferencia Internacional sobre Educación de Adultos*. Santiago: UNESCO-OREALC.
Costa, Beatriz (1977). *Elementos para analizar una práctica de educación popular*. México (mimeo).
CREFAL (1984). *Perfil del proyecto "Capacitación de personal para la alfabetización y educación de adultos a nivel regional en el marco del Año Internacional de la Alfabetización"*, Reunión Regional de la REDALF, Pátzcuaro: CREFAL (mimeo).
______ (1987). *Educación básica para adultos: Experiencias y perspectiva en México*. Pátzcuaro: CREFAL.
______ (1991). *Diseño curricular en el desarrollo de programas de educación de adultos*. Pátzcuaro: CREFAL (mimeo).
Cuéllar, Óscar (1986). "Aspectos políticos del Programa Nacional de Alfabetización en México. Un análisis de su implementación (1981-1982)", *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. XVI, núm. 1 (primer trimestre).
Chiodi, Francesco (s/f). "Oralidad y escritura: problemas y orientaciones para una educación indígena intercultural" (mimeo).
Chisman, F. (1989). *Jump Start: The Federal Role in Adult Literacy*. Southport, Inglaterra: The Southport Institute for Policy Analysis.
D'Emilio, Ana Lucía (comp.) (1989). *Mujer indígena y educación en América Latina*. Santiago: UNESCO-III.
D'Emilio, Ana Lucía (1989). "La mujer indígena y su educación", *Mujer indígena y educación en América Latina*. Santiago: UNESCO-III.
De Ibarrola, María (1988). "La política de formación para el trabajo. Cuatro desafíos para la investigación educativa", en UNESCO-OREALC, CREFAL, *Enfoques y experiencias sobre evaluación en educación de adultos*. Pátzcuaro: CREFAL.
De Lella, Cayetano (1988a). "La capacitación de los agentes de educación de adultos", *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, vol. XI, núm. 2, Pátzcuaro: CREFAL.
______ (1988b). *Principales intereses de los adultos de la Primaria Intensiva. Análisis de sus opiniones y actitudes ante los libros de texto*. México: UNAM (Cuadernos del CESU).

Duke, Chris (1988). “Educación de adultos y pobreza: ¿Cuáles son los nexos que existen entre ambos?”, *Educación de Adultos y Desarrollo*, DDV-IIZ, núm. 30.

______ (1989). “Estudios de investigación en común de la educación de adultos”, *Educación de Adultos y Desarrollo*, DDV-IIZ, núm. 32.

Erickson, Fredrick (1988). “School Literacy, Reasoning and Civility: An Anthropologist’s perspective”, en Eugene R. Kintgen, Barry M. KrolI y Mike Rose (eds.), *Perspectives on Literacy*, Carbondale and Edwardsville, Illinois: Southern Illinois University Press.

Espinosa, Arturo (1983). “La organización campesina y la educación”, *Educación de adultos*. México: INEA.

FAO, UNESCO (1987). “Educación básica y desarrollo rural. Estrategias para su integración” (borrador, mimeo).

Fernández, José Antonio (1989). *Contribución de la educación de adultos a la democratización. Una perspectiva española en el contexto europeo*. Santiago: CEAAL, OEI.

Ferreiro, Emilia (1987). “Alternativas para la comprensión del analfabetismo en la región”, *Boletín del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe*, núm. 13, agosto.

______ (1994). “Problems and Pseudo-Problems in Literacy Development: Focus on Latin America”, en Ludo Verhoeven (ed.), *Functional Literacy: Theoretical Issues and Educational Implications*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Co.

Ferreiro, Emilia y Eva Taboada (1983). “El adulto analfabeto: ese desconocido”, *Educación de adultos*. México: INEA.

Fingeret, A. (1983). “Social Network: A new perspective on independence and illiterate adults”, *Adult Education Quarterly*, vol. 33, núm. 3.

______ (1990). “Literacy for What Purpose? A Response”, en Wagner Venezky y Ciliberti (eds.), *Toward Defining Literacy*. Newark: International Reading Association.

Fugelsang, Andreas y Dale Chandler (1988). “El salto hacia la alfabetización”, *Educación de Adultos y Desarrollo*, DDV-IIZ, núm. 31,

Gallardo, Ignacio y Óscar Cuéllar (1985). “Evaluación del Programa Nacional de Alfabetización. Síntesis de problemas y alternativas”, *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. XV, núm. 1 (primer trimestre).

Galtung, J. (1976): “Literacy, Education and Schooling - For What?”, en L. Bataille, (ed.), *A Turning Point for Literacy. Porceedings of the Intenational Symposium for Literacy.* Persépolis, lrán, Oxford: Pergamon Press .

García Huidobro, Juan Eduardo (1984). “Las instituciones privadas y la educación popular: el caso chileno”. San José: OEA (mimeo).

______ (1986). “Educação de adultos: necesidades e politicas. Pontos para um debate”, en MEC, Fundação Educar, OEA, IICA, *Teoricas e metodologicas sobre a educação de jovems e adultos*. Brasilia: MEC, Fundação Educar, OEA, IICA.

______ (1994). “Los cambios en las concepciones actuales de la educación de adultos”, en UNESCO-UNICEF, *La educación de adultos en América Latina ante el próximo siglo*. Santiago: UNESCO-UNICEF.

Garza Falcón, Gilberto (1982). "Alfabetización y postalfabetización", *Desarrollo y perspectiva de la alfabetización en México*, Reunión Nacional en Querétaro, México: INEA.
González Amus, Jesús Eduardo (1993). "Capacitación a asesores regionales en la dirección, coordinación y supervisión de los programas de educación de adultos". Pátzcuaro: CREFAL.
Gowen, S. (1990). "Eyes on a Different Prize: A critical Etnography of a workplace literacy program", Tesis doctoral, Atlanta: Georgia State University.
Graff, Harvey J. (1988). "The Legacies of Literacy", en Eugene R. Kintgen, Barry M. Kroll y Mike Rose (eds.), *Perspectives on Literacy*. Carbondale and Edwardsville, Illinois: Southern Illinois University Press.
______ (1991). *The Legacies of Literacy in Western Culture and Society*. Bloomington e Indianápolis: Indiana Univesity Press.
Grubb, Kalman, *et al*. (1991). *Readin', Writin' and 'Rithmetic One More Time: The role of remediation in vocational education and job training programs*, A Report to the Congress, the Secretary of Education and the Secretary of Labor in the United States, Berkeley: University of California, National Center for Research in Vocational Education.
Gumperz, J. (1983). *Discurse Analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.
Guzmán Moreno, Patricia (1991). *Capacitación integral de coordinadores técnicos docentes. Proyecto educativo*. Pátzcuaro: CREFAL (mimeo).
Guzmán, Virginia (1991). "Mujer, desarrollo y educación popular", en Van Dam, Martinic y Peter (eds.), *Educación popular en América Latina. Crítica y perspectivas*. Santiago: CESO.
Hernández, Severo (1983). "La alfabetización en el contexto de la educación integral para adultos indígenas", *Educación de Adultos*. México: INEA.
Hull, G. (1992). *Their Chances? Slim and None. An Ethnographic Account of the Experiences of Low-income People of Color in a Vocational Program and at Work*. Berkeley: University of California, National Center for Research in Vocational Education.
______ (1993). "Hearing Other Voices: A Critical Assessment of Popular Views on Life and Work", *Harvard Educational Review*, vol. 61.
Hunter, Carman St. John (1987). "Literacy: What do the Definitions Tell Us?", en International Council for Adult Education, *Literacy in the Industrialized Countries: A Focus on Practice*, International Literacy Seminar. Toronto: International Council for Adult Education.
Hurtado Bolívar, Lino (1984). *Programas de alfabetización, postalfabetización y educación continuada en la perspectiva de la educación permanente en Colombia*. Bogotá: IVE, UNESCO.
IASPE (1987). *Tercer seminario sobre evaluación: La evaluación en la educación de adultos. Problemas teóricos y prácticos. Informe final*. México: PREDE-OEA, CREFAL.
INEA (1982). *Desarrollo y perspectiva de la alfabetización en México*, Reunión Nacional en Querétaro, México: INEA.
______ (1983a). "Alfabetización: ¿cambio de actitud?", *Educación de Adultos*, México: INEA.
______ (1983b). *Educación de adultos*. México: INEA.
______ (1987). *Educación Básica*, t. 1., México (mimeo).
______ (1988). "¿Qué pasa con los adultos que se alfabetizan? Seguimiento de adultos alfabetizados por

el INEA entre 1981 y 1985", *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. XVIII, núm. I (primer trimestre).
______ (1989). *Análisis de la educación de adultos en México en el marco de los objetivos del Proyecto Principal*, Reunión Regional de la REDALF, México: INEA (mimeo).
______ (1990a). *Principios y valores*. México: INEA (mimeo).
______ (l990b). *Proyecto para la sistematización del currículo regional diversificado de educación básica para adultos en el estado de Michoacán de Ocampo*. México: INEA, Delegación Michoacán (mimeo).
______ (1991a). *Carpeta de contenidos y procedimientos didácticos para la capacitación en el Modelo Pedagógico de Educación Primaria para Adultos*. México: INEA.
______ (1991b). *La educación de adultos en el marco de la modernización educativa*. México: INEA.
______ (1991c). *Lineamientos y estrategias para la formación del personal educativo*, Reunión Nacional para Jefes del Departamento de Comunicación, México: INEA (mimeo).
______ (s/f). *Programa de educación comunitaria*. México: INEA (mimeo).
Infante, Isabel (1983). *Alfabetización, comunicación y lenguaje: Fundamentos para la alfabetización de adultos en América Latina*. México: Centro de Estudios Educativos.
______ (1988):"Siete proposiciones para la alfabetización de adultos en América Latina", *Educación de Adultos y Desarrollo*, DDV-IIZ, núm. 31.
Instituto de Transferencia de Tecnologías Apropiadas (1990). "Red de bibliotecas rurales de Cajamarca", en S. Schmelkes (coord.), *Postalfabetización y trabajo en América Latina*. Pátzcuaro: CREFAL, UNESCO.
International Council for Adult Education (1987). *Literacy in Industrialized Countries: A Focus on Practice*, International Literacy Seminar, Toronto: International Council for Adult Education.
Jules, Didacus (1987): "Building a National Movement: The Caribbean Experience", en International Council for Adult Education, *Literacy in the Industrialized Countries: A Focus on Practice*, International Literacy Seminar, Toronto, International Council for Adult Education.
Kalman, Judith (1984). "La alfabetización sin escritura", *Huaxyacac*, núm. 3 (julio).
______ (1989). *Workbooks for the Fiji lslands: Shifts in the conceptual construction of literacy* [s/l] (mimeo).
______ (1993). "En busca de una palabra nueva. La complejidad conceptual y las dimensiones sociales de la alfabetización", *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. XXIII, núm. 3 (tercer trimestre).
______ (en prensa). *Writing on the Plaza. The Literacy Practices of Scribes and Their Clients in Mexico City*, Cresskll, Nueva Jersey: Hampton Press.
Kalman, J. y K. Fraser (1992). *Opportunities Lost and Lessons Learned: Inside a Workplace Literacy Program*. Berkeley: University of California, National Center for Research in Vocational Education.
Kaplún, Mario (1983). *Hacia nuevas estrategias de comunicación en la educación de adultos*. Santiago: UNESCO-OREALC.
______ (1990). "La comunicación en los procesos de alfabetización. Reto que exige respuesta", *Boletín del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe*, núm. 21 (agosto).
Kintgen, Eugene R., Barry M. Kroll y Mike Rose (eds.) (1988). *Perspectives on Literacy*. Carbondale and Edwardsville, Illinois: Southern Illinois University Press.

Kleiterp, Nanno (1982). *La capacitación rural y la investigación participativa como procesos complementarios. Un estudio de caso*. Pátzcuaro: CREFAL.
La Belle, Thomas J. (1986). *Nonformal Education and the Poor in Latin America and the Caribbean: Stability, Reform or Revolution?* Nueva York: Praeger.
Latapí, Pablo (1985). "Prospectiva de la educación de adultos a la luz de la pobreza en América Latina", en P. Latapí y A. Castillo (comps.), *Lecturas sobre educación de adultos en América Latina*, Pátzcuaro: UNESCO-OREALC, CREFAL.
______ (1986). "Una propuesta para integrar las acciones de educación de adultos", Conferencia presentada en el Instituto de Investigaciones en Psicología y Pedagogía, Guanajuato: Universidad de Guanajuato (mimeo).
Latapí, Pablo y Alfonso Castillo (comps.) (1985). *Lecturas sobre educación de adultos en América Latina*. Pátzcuaro: UNESCO-OREALC, CREFAL.
Latapí, Pablo y Manuel Ulloa (1993). "Diagnóstico educativo nacional. Primer informe de avance". México: CEE (mimeo).
Lenkersdorf, Carlos (1975). "Alfabetización en lenguaje tojolab'al: presentación de un método", *Revista del Centro de Estudios Educativos*, vol. V, núm. 1 (primer trimestre).
Levine, Kenneth (1982). "Functional Literacy: Fond Illusions and False Economies", *Harvard Educational Review*, vol. 52, núm. 5 (agosto).
Linares Pontón, María Eugenia (1991). "Pautas y prácticas de crianza en México. Recopilación de información de fuentes secundarias", *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. XXI, núm. 3 (tercer trimestre).
Londoño Z., L. Óscar (1983). *Alfabetización rural. Orientaciones para la dirección del proceso de aprendizaje de la lectoescritura*. Medellín: Centro Laubach de Educación Básica Popular para Adultos.
Lovisolo, Hugo (1988). "La educación de adultos entre dos modelos", *Boletín del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe*, núm. 16 (agosto).
Lytle, Susan L. (s/f). *Living Literacy: Rethinking Development in Adulthood* (mimeo).
Mariño, Germán (1985). *¿Cómo opera matemáticamente el adulto de sectores populares? Contestaciones y propuestas* [s/l] (mimeo).
Martinic, Sergio (1988). "El otro punto de vista. La visión de los participantes de la educación popular", en Martinic y Walker (eds.), *Profesionales en acción: una mirada crítica a la educación popular*. Santiago: CIDE.
MEC, Fundação Educar, OEA, IICA (1986). *Teoricas e metodologicas sobre a educaçao de jovems e adultos*. Brasilia: MEC, Fundação Educar, OEA, IICA.
Messina, Graciela, UNESCO-OREALC, REDALF (1990). *Investigación regional sobre la educación básica de adultos. Informe final comparado*. Santiago: UNESCO-OREALC (mimeo).
Ministerio de Educación del Perú (1988). "La alfabetización en el Grupo de los 8. Instrumentación de un programa de intercambio de experiencias", *Boletín del Proyecto Principal en Educación para América Latina y el Caribe*, núm. 17 (diciembre).
Miranda, Martín (s/f). "Una experiencia de educación ambiental. Bases para una metodología". Santiago: CIDE.

Mpogolo, Z. J. (1984). “Estrategias de aprendizaje para la postalfabetización y la educación de adultos en Tanzania”. Hamburgo: Instituto de la UNESCO para la Educación (mimeo).

Muñoz Izquierdo, Carlos (1985). “Factores determinantes y consecuencias educativas de la perseverancia de los adultos en los círculos de alfabetización”, *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. XV, núm. 3 (tercer trimestre).

Muñoz Izquierdo, Carlos, Pedro Gerardo Rodríguez y Emma González S. (1984). “Factores determinantes de la eficiencia interna de la educación básica para adultos autodidactas”, *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. XIV, núm. l y 2 (primer y segundo trimestres).

Nagel, José (1992). *Educación de adultos, agricultura y desarrollo rural: los nuevos desafíos*. San José: Instituto Interamericano de Cooperación para la Agricultura.

Nagel, José y Eugenio Rodríguez Fuenzalida (1982). *Alfabetización. Políticas y estrategias en América Latina y el Caribe*. Santiago: OREALC-UNESCO.

Niehoff, Richard O. (1977). *Non-Formal Education and the Rural Poor*. Michigan State University.

Organización de las Naciones Unidas (1984). *La mujer en el sector popular en América Latina y el Caribe*. Santiago: Naciones Unidas.

Ortega Guerrero, Carlos (1983). “Educación en la comunidad. Una alternativa de educación no formal”, *Educación de Adultos*. México: INEA.

Padak, Gary M. y Nancy D. Padak (1987). “Guidelines and a Holistic Method for Adult Basic Reading Programs”, *Journal of Reading* (marzo).

Padua, Jorge (1979). *El analfabetismo en América Latina*. México: El Colegio de México.

Palafox, J., J. Prawda y E. Vélez (1994). “Primary School Quality in Mexico”, *Comparative Education Review*, vol. 38, núm. 2 (mayo).

Pattison, R. (1982). *On Literacy*. Oxford: Oxford University Press.

Pescador, José Ángel (1983). “Educación informal: sistematización de experiencias”, *Educación de adultos*. México: INEA.

Picón Espinosa, César (1983). “Evaluación en la educación de adultos”, *Educación de adultos en América Latina. Una visión situacional y estratégica*. Pátzcuaro: PREDE-OEA, CREFAL.

______ (1985). “Estrategia principal y estrategias intermedias de educación de adultos en América Latina, en la perspectiva de la participación estatal”, en P. Latapí y A. Castillo (comps.), *Lecturas sobre educación de adultos en América Latina*. Pátzcuaro: UNESCO-OREALC, CREFAL.

______ (1990). *Hacer escuela para todos en una visión latinoamericana*. San Salvador: PNUD, UNESCO.

Pinto Contreras, Rolando N. (1989). *Educación entre alumnos: Algunas estrategias metodológicas y curriculares para la formación de educadores de adultos*. San José: ICER.

PREDE-OEA, CREFAL (1983). *Educación de adultos en América Latina. Una visión situacional y estratégica*. Pátzcuaro: PREDE-OEA, CREFAL.

PROMEDLAC IV (1991). “El Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe. Avances, limitaciones, obstáculos y desafíos”, *Boletín del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe*, núm. 24 (abril).

Ramdas, Lalita (1987). "Literacy and Empowerment: A Definition for Literacy", en International Council for Adult Education, *Literacy in the Industrialized Countries. A Focus on Practice*, International Literacy Seminar, Toronto: International Council for Adult Education.

Rivera, Jorge (1994). "Educación de adultos en áreas urbano-marginales", en UNESCO, UNICEF, *La educación de adultos en América Latina ante el próximo siglo*. Santiago: UNESCO, UNICEF.

Rivero, José (1989). "Alfabetización, derechos humanos y democracia", *Boletín del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe*, núm. 20, diciembre.

______ (1993). *Educación de adultos en América Latina. Desafíos de la equidad y la modernización*. Madrid: Editorial Popular, OEI, Quinto Centenario.

Robinson, Jay L. (1988). "The Social Context of Literacy", en Eugene R. Kintgen, Barry M. Kroll y Mike Rose (eds.), *Perspectives on Literacy*. Carbondale and Edwardsville, Illinois: Southern Illinois University Press.

Rodríguez Fuenzalida, Eugenio (1982). "Estrategias nacionales y metodológicas de alfabetización". México: Consejo Nacional Técnico de la Educación, UNESCO.

Rodríguez Fuenzalida, Eugenio, R. Vargas Vega y J. Salgado (1981). *Producción y uso de materiales en la postalfabetización*. Pátzcuaro: CREFAL.

Rosas, Hugo (1983). "Algunos postulados para implementar la alfabetización para el trabajo y el desarrollo comunitario", *Educación de adultos*. México: INEA.

Ruiz, Eugenio (1987). "Modelo de educación diversificada para adultos", en CREFAL, *Educación básica para adultos. Experiencias y perspectiva en México*, vol. II, Pátzcuaro: CREFAL.

Sáenz, Arturo (1983). "Participación comunitaria en el proceso educativo", *Educación de adultos*. México: INEA.

Safa, Enrique (1994). *Educación básica y alfabetización*, Estado del conocimiento elaborado en el marco del II Congreso Nacional de Investigación Educativa, México (mimeo).

Salgado, Julio (1981). "La postalfabetización. Producción de materiales para neolectores", en E. Rodríguez Fuenzalida, R. Vargas Vega y J. Salgado, *Producción y uso de materiales en la postalfabetización*. Pátzcuaro: CREFAL.

______ (1984). *Repensando nuestro quehacer alfabetizador*. San José: OEA (mimeo).

Santiago Balbo, Orlando (coord.) (1989). *Programa de Perfeccionamiento Docente en Educación de Adultos de la Provincia de Río Negro, Proyecto 1989-1991*. Río Negro: Universidad Nacional de Comahue (mimeo).

Santuc, Vicente (1984). *CIPCA: una conducción de alternativas educativas en el campesinado*. San José: OEA (mimeo).

Schmelkes, Sylvia (1989). "La educación de adultos en México. Una visión general del trabajo desde el Estado", *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. XIX, núm. 3 (tercer trimestre).

______ (coord.) (1990). *Postalfabetización y trabajo en América Latina*. Pátzcuaro: CREFAL, OREALC-UNESCO.

______ (1991a). "Potencialidades y problemas de la educación popular. En torno a la calidad de los procesos de formación", en A. Van Dam, S. Martinic y G. Peter (eds.), *Educación popular en América Latina. Crítica y perspectivas*. Santiago: CESO.

______ (1991b). "Las potencialidades de la postalfabetización vinculada al trabajo. Reflexiones a partir de un estudio regional", *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, vol. 14, núm. 2, Pátzcuaro: CREFAL.

______ (1994a). "Necesidades básicas de aprendizaje de los adultos en América Latina", en UNESCO, UNICEF, *La educación de adultos en América Latina ante el próximo siglo*. Santiago: UNESCO, UNICEF.

______ (1994b): "Campesinos e indígenas en América Latina: sus exigencias educativas", *La educación de adultos en América Latina ante el próximo siglo*, Santiago. UNESCO–UNICEF.

Schmelkes, Sylvia, *et al.* (1982). *Manual del maestro rural*. México: Centro de Estudios Educativos (mimeo).

Schmelkes, Sylvia, A. Rentería y F. Rojo (1986). "Productividad y aprendizaje en el medio rural. Un estudio en cuatro regiones maiceras de México", *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. XVI, núm. 2 (segundo trimestre).

Schmelkes, Sylvia y Susan Street (1990). *Policy Makers, Teachers and Students in Skill and Academic Upgrading Programs in Mexico*. México: Centro de Estudios Educativos (mimeo).

Schmelkes, Sylvia y Susan Street (1991). "Tres visiones de la educación de adultos en México: los funcionarios, los instructores y los adultos", *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. XXI, núm. 1 (primer trimestre).

Schugurensky, Daniel (1987). "Las experiencias innovadoras y la educación básica para adultos. ¿Hacia un futuro posible?", en CREFAL, *Educación básica para adultos. Experiencias y perspectiva en México*, vol. 11, Pátzcuaro: CREFAL.

Schultz, K. (1992). *Training for Basic Skills or Educating Workers? Changing Conceptions of Workplace Education Programs*. Berkeley: University of California, National Center for Research in Vocational Education.

Scribner, Sylvia (1988). "Literacy in Three Metaphors", en Eugene R. Kintgen, Barry M. Kroll y Mike Rose (eds.), *Perspectives on Literacy*. Carbondale and Edwardsville, Illinois: Southern Illinois University Press.

Scribner, S. y M. Cole (1981). *The Psychology of Literacy*. Cambridge: Harvard University Press.

Seguel, Ximena, Sonia Bralic y Mara Edwards (1989). *Más allá de la sobrevivencia*. Santiago: UNICEF, CEDEP.

Soifer, R., *et al.* (1990). *The Complete Handbook of Adult Literacy: Curriculum Design and Teaching Approaches*. Nueva York: Teachers College Press.

Solís, Celia (1983). "Un modelo para la educación básica comunitaria", *Educación de adultos*. México: INEA.

Street, Brian (1984). *Literacy in Theory and Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.

______ (1989). "¿Cuáles capacidades de leer y escribir?", *Educación de Adultos y Desarrollo*, DDV-IIZ, núm. 39.

Street, Brian V. (1993). "The New Literacy Studies, Guest Editorial", *Journal of Research in Reading*, vol. 16, núm. 2 (septiembre).

Szwed, John F. (1988). "The Ethnography of Literacy", en Eugene R. Kintgen, Barry M. Kroll y Mike Rose (eds.), *Perspectives on Literacy*. Carbondale y Edwardsville, Illinois: Southern Illinois University Press .

The International Council for Adult Education (1987). *Literacy in the Industrialized Countries. A Focus on Practice*. International Literacy Seminar, Toronto: International Council for Adult Education.

Torres, Carlos Alberto (1993). "Cultura política de la alfabetización. Descripción y análisis de las relaciones entre educación de adultos y sectores populares urbanos en México", *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. XXIII. núm. 3 (tercer trimestre).

Torres, Rosa María (1989). "Acciones nacionales de alfabetización de adultos en América Latina. Una revisión crítica", *Boletín del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe*, núm. 19 (agosto).

UNESCO (1993). "Hacia una nueva etapa de desarrollo educativo", Documento principal de trabajo para PROMEDLAC V, *Boletín del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe*, núm. 31 (agosto).

UNESCO-OREALC (1984). *La educación de adultos en América Latina y el Caribe. Consulta técnica regional en el marco de la IV Conferencia Internacional sobre Educación de Adultos*. Santiago: UNESCO-OREALC.

UNESCO, UNICEF, PNUD, Banco Mundial (1990). *Declaración mundial sobre educación para todos. Satisfacción de necesidades de aprendizaje básico*. Jomtien: UNESCO, UNICEF, PNUD, Banco Mundial.

UNESCO, OIE (1991). *Conferencia Internacional de Educación en Ginebra, Suiza*. París: UNESCO, OIE.

UNESCO, UNICEF (1994). *La educación de adultos en América Latina ante el próximo siglo*. Santiago: UNESCO, UNICEF.

Van Dam, A., S. Martinic y G. Peter (eds.) (1991). *Educación popular en América Latina. Crítica y perspectivas*. Santiago: CESO.

Vargas Vega, Raúl (1981). "Postalfabetización, contenidos y materiales educativos", en E. Rodríguez Fuenzalida, R. Vargas Vega y J. Salgado, *Producción y uso de materiales en la postalfabetización*. Pátzcuaro: CREFAL.

______ (1982). *Materiales educativos y postalfabetización*. Pátzcuaro: CREFAL, UNESCO-OREALC.

Vera Godoy, Rodrigo (1987). *Educadores polivalentes. Alternativa educativa para comunidades rurales*. Santiago: OREALC-UNESCO.

Vielle, Jean Pierre (1983). "Desarrollo, recuperación y difusión de la cultura autónoma", *Educación de adultos*. México: INEA.

Weinberg, Pedro Daniel (1994). "Educación de adultos y trabajo productivo", en UNESCO, UNICEF, *La educación de adultos en América Latina ante el próximo siglo*. Santiago: UNESCO, UNICEF.

Wells, Allan (1987). "Perspectives and Lessons from the Adult Literacy Campaign in England and Wales", en International Council for Adult Education, *Literacy in the Industrialized Countries. A Focus on Practice*. International Literacy Seminar, Toronto: International Council for Adult Education.

Werthein, Jorge (org.) (1985a). *Educación de adultos en América Latina*. Buenos Aires: La Flor.
______ (1985b): “La educación de adultos en los procesos de desarrollo rural”, en J. Werthein (org.), *Educación de adultos en América Latina*. Buenos Aires: La Flor.
White, Peter y Pilar Núñez (1987). “Análisis y conclusiones del proyecto de educación no formal en Ecuador”, *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. VIII, núm. 4 (cuarto trimestre).
Zeballos, M. y S. Martinic (1988). *Evaluación de proyectos educativos. Bibliografía analítica*. Santiago: REDUC, CIDE.
Zires, Óscar (1983). “Políticas de alfabetización a partir de la investigación educativa”, *Educación de adultos*. México: INEA.
Zires, Óscar y Maura Rubio (1987). “Por una educación básica política de adultos en el contexto de la crisis”, en CREFAL, *Educación básica de adultos. Experiencias y perspectivas en México,* vol. II, Pátzcuaro: CREFAL.

Las necesidades básicas de aprendizaje de los jóvenes y adultos en América Latina*

Introducción

En 1992 se celebró en Bogotá, Colombia, bajo los auspicios de UNESCO, UNICEF y del Ministerio de Educación y Cultura de Colombia, un seminario de consulta sobre "Educación de adultos: prioridades de acción estratégica para la última década del siglo". En esa ocasión se me solicitó que elaborara uno de sus documentos base que titulé, de manera muy similar al actual: "Necesidades básicas de aprendizaje de los adultos en América Latina". Para este seminario se me ha pedido que presente una revisión de dicho documento, tomando en cuenta tanto los comentarios recibidos al documento original, como los nuevos desarrollos tanto en la realidad latinoamericana como en el campo de la educación de adultos.

Para abordar esta tarea he decidido presentar en forma resumida las tesis principales de la propuesta original —cuya esencia sigo sosteniendo— indicando los elementos que habría que agregar o precisar tanto en sus considerandos como en los propios planteamientos propositivos. A este resumen añado algunas consideraciones sobre las condiciones de viabilidad de una propuesta de esta naturaleza, así como los requerimientos de profundización, investigación y experimentación que supone una hipótesis de trabajo como la aquí planteada.

* Este trabajo se publicó en el volumen *Construyendo la modernidad educativa en América Latina. Nuevos desarrollos curriculares en la educación de personas jóvenes y adultas* (OREALC-UNESCO, CEAAL, Tarea, Lima, Perú, 1996, pp. 13-43), coordinado por Jorge Osorio, entonces secretario general del CEAAL, y José Rivero, director de la OREALC-UNESCO. En dicha edición se incluye al inicio un "resumen de la ponencia", que en la presente hemos omitido por considerar que en el inicio del texto se da cuenta suficiente de los antecedentes y propósitos del escrito. A lo largo del texto se insertan comentarios de la profesora brasileña Vera Masagao, investigadora de Acción Educativa, siguiendo la idea original.

Revisión de las tesis principales de la propuesta original

1. La educación de adultos amerita prioridad en la política educativa y social de nuestros países

En el documento original esta tesis no está explícita, pero subyace a todo el planteamiento. Su presentación como tal en esta ocasión obedece fundamentalmente al agravamiento de la poca importancia relativa que los gobiernos otorgan a la educación de adultos. Uno de los indicadores principales de esta disminución progresiva es el presupuesto destinado a este rubro, al que se destina una porción negligible del presupuesto educativo global de los países de América Latina.[1] Otro indicador importante es la convocatoria a personal no profesional de la educación de adultos para el desarrollo de las actividades propias de este sector; en muchos casos, la educación de adultos depende de personal voluntario o cuasi-voluntario para su desarrollo. Se tiende todavía a considerar la alfabetización, y sobre todo la de adultos, como una tarea que no requiere estudio ni especialización, como un campo eminentemente ligado a la buena voluntad y destinado a la acción. Sigue arraigada la idea de que cualquiera que sabe leer y escribir puede convertirse en alfabetizador (Torres, 1989: 24).

Las causas de esta situación son complejas. Conviene considerar, a lo menos, tres de ellas:

a) La primera tiene que ver con los escasos resultados demostrados por las actividades propias de la educación de adultos debido, fundamentalmente, a la falta de calidad de la oferta que se proporciona. En el caso de las actividades alfabetizadoras, por ejemplo, la investigación evaluativa parece constatar que los programas de alfabetización no logran resultados que aseguren un uso real, continuo y diversificado de la lengua escrita.[2]

   Más aún, en el caso de México, por ejemplo, hay claras evidencias de que los avances en alfabetización entre 1980 y 1990 son atribuibles en forma exclusiva a la pulsación de alfabetas del sistema educativo formal y no a la actividad de la institución especializada en educación de adultos, creada para este fin en 1981 (Ulloa y Latapí, 1995). Algo similar ocurre en el caso de la educación básica de adultos, que constituye la forma que los gobiernos han privilegiado para asumir, desde una perspectiva compensatoria, el rezago educativo de los adultos en la región. Un estudio regional realizado recientemente (Messina, 1993) pone de manifiesto la irrelevancia de los contenidos de la educación básica para los adultos a los que sirve: su falta de relación con las necesidades fundamentales de los adultos, su falta de orientación hacia el empleo o el autoempleo, la metodología pedagógica trasladada de la escuela publica, su carácter de educación de segunda clase.

[1] Datos recientes respecto de México, por ejemplo, señalan que a la educación de adultos y a las bibliotecas populares se destina el 2% del presupuesto educativo (Palafox, Prawda y Vélez, 1994: 176).

[2] Diversas investigaciones llevadas a cabo dan fundamento a esta hipótesis, que se considera representativa de lo que ocurre en otros países de América Latina. Tal es el caso de Gallardo y Cuéllar (1985: 36-37), Muñoz Izquierdo (1985: 37-39), Schmelkes y Street (1991), INEA (1988: 82).

Es, por otro lado, notoria su escasa eficiencia y cobertura. No se impacta sobre el rezago, que crece mucho más rápido —debido a los aún altos índices de deserción de la escuela primaria en muchos países de la región— que la atención.[3]

b) La segunda causa tiene que ver con el hecho de que políticamente resulta poco importante atender a los adultos, porque no existe una demanda efectiva de este tipo de servicios por parte de sus potenciales beneficiarios (García Huidobro, 1986; Messina, 1993). Ante esta situación, ya crónica, de escasez de recursos para la educación, agravada por la reducción del gasto social derivada de las políticas de ajuste, y ante las presiones por servicios educativos a nivel formal, en educación tanto básica como media superior y superior, los gobiernos optan por descuidar aquello cuyo abandono representa menor riesgo político.

c) La tercera tiene que ver con la influencia que nuestros países han permitido —mediante el condicionamiento de los créditos y debido a la ausencia de propuestas propias— que sobre las políticas sociales, y entre ellas las educativas, tiene el Banco Mundial (Coraggio, 1995a: 31.26, y 1995b). Como sabemos, la propuesta de este organismo consiste en priorizar la atención compensatoria en educación primaria formal. Esta propuesta difiere en muchos sentidos, en los más profundos, de la propuesta de Jomtien (UNESCO, UNICEF, PNUD, Banco Mundial: 1995). Pues si bien esta última incluye entre los beneficiarios de la Educación para Todos a los adultos, el Banco Mundial, en la mayoría de los casos, ha estimulado, de manera directa o indirecta, únicamente la educación de los niños.

De esta forma, en América Latina la educación de adultos, cuya importancia siempre ha sido mínima, se deteriora: recibe menores recursos, sigue operando con personal no profesional, ofrece servicios de baja calidad, no obtiene los resultados esperados y con ello se perpetúa un círculo vicioso que impide que esta actividad despegue en la región con la importancia que merece.

La tesis que aquí sostenemos no se sustenta en la creencia de que la educación tiene la capacidad de resolver los problemas de la pobreza —como la teoría revisada del capital humano, que sustentan las propuestas educativas actuales del Banco Mundial. Por el contrario, tenemos claridad de que:

> [...] La educación no elimina la pobreza ni es capaz, por sí misma, de motivar las condiciones, de forma tal que existan posibilidades sostenidas de crecimiento económico, bienestar social y crecimiento personal y comunitario. Sin embargo, esta tesis expresa la convicción de que ningún proceso de transformación y desarrollo podrá aspirar a lograr su potencial si sus actores principales —los beneficiarios de dichos procesos— están desprovistos de información y carecen de los conocimientos, habilidades y valores que les permitan hacerlos suyos y participar activamente en su orientación y desarrollo. Sin ella, la población es fácil presa de manipulación por parte de intereses ajenos, de quienes buscan capitalizar y acumular con trabajo ajeno. Si la población no está educada,

[3] Por ejemplo, en México, en 1988, sólo concluyeron la primaria para adultos 63 mil personas, y la secundaria para adultos 53 mil. Entre tanto, el rezago de primaria aumentó en ese año en 871 mil personas y el de secundaria en 542 mil (INEA, 1991). La eficiencia terminal oficialmente aceptada de la educación primaria para adultos es de 32%.

su dependencia respecto de las iniciativas externas será mayor, y resultará cuesta arriba sostener un proceso de desarrollo cuando quienes lo iniciaron han de retirarse. Si la población no está educada, será difícil que los procesos de transformación externa repercutan en el desarrollo personal y comunitario creciente y sustentable. Así, la educación no causa el desarrollo, pero sin educación no hay desarrollo posible. (Schmelkes, 1994: 80-81).

Existen amplias evidencias acerca de los efectos tanto intrageneracionales como, de manera particularmente importante, intergeneracionales de la actividad educativa con adultos.[4] Entre las primeras destaca la mayor capacidad de los adultos más educados de utilizar los recursos disponibles, de buscar información, de participar en organizaciones que los representen y que defiendan sus intereses, de exigir el respeto de sus derechos fundamentales y la existencia y calidad de servicios de todo tipo. Entre las segundas destaca la relación entre la escolaridad de los padres y la escolaridad que alcanzan los hijos; la menor fecundidad entre los padres que tienen mayores niveles educativos; la disminución de los índices de morbilidad y mortalidad infantil. En síntesis, los padres más educados, y sobre todo las madres, son más capaces de criar hijos sanos, inteligentes y emocionalmente íntegros.

2. La educación de adultos debe vincularse a las necesidades e intereses de los grupos diversos de adultos; no obstante, es imposible hablar de estas necesidades e intereses sin hacer referencia a las características de la realidad en que ellos viven

Esta tesis se fundamenta en el hecho de que la educación de adultos ha de estar vinculada a las demandas que sobre la información, los conocimientos, las habilidades y los valores plantea la realidad específica de los adultos que constituyen los beneficiarios de la actividad educativa. En el documento original se documenta la realidad socioeconómica general de América Latina y después se hacen señalamientos específicos respecto a los grupos principales de adultos analfabetas o con escasa escolaridad en la región: los campesinos, los indígenas, los habitantes de las zonas urbanas marginales. De la misma manera, se le da un tratamiento especial a la situación de la mujer en cada uno de estos sectores: se habla de la problemática de la mujer asalariada, de la mujer en el sector informal, de la mujer campesina y de la mujer indígena. La imagen que resalta a partir de la descripción de lo que puede considerarse como general para América Latina de la realidad de cada uno de estos sectores es, como es obvio, bastante lamentable. Se habla de pobreza, de explotación, de dominación cultural y sexual, de falta de acceso a los servicios básicos y a los servicios sociales, de la incertidumbre de la sobrevivencia en muchos de estos sectores. No hay espacio aquí para entrar al detalle del estado actual de la realidad de cada uno de estos sectores. Sin embargo, es necesario señalar que, en los últimos tres años, la situación, desgraciadamente, no ha mejorado. Más bien al contrario, en la gran mayoría de nuestros países —excepción hecha del caso chileno—, se viene poniendo de manifiesto, en primer lugar, la incapacidad del modelo neoliberal de asegurar el crecimiento económico de los países latinoamericanos y, en segundo lugar, lo que es mucho más generalizable a América Latina como subcontinente, este modelo está demostrando su incapacidad para distribuir los beneficios

[4] Véase, por ejemplo, Levinger, 1993: 1-3; Myers, 1992.

del desarrollo; su tendencia polarizante adquiere ya dimensiones alarmantes: aumenta el número de pobres, a la vez que aumenta también el índice de concentración de la riqueza. Esta situación ha provocado ya serias crisis en algunos países de la región. El caso de México, a partir de la rebelión armada en Chiapas de enero de 1994, y su posterior repercusión en el deterioro del sistema político, en la más grave crisis económica de su historia, en la estabilidad económica de otros países latinoamericanos (en especial en Venezuela y Argentina), ha cuestionado seriamente el modelo neoliberal incluso entre sus propios impulsores. Esta situación hace que sea cada vez más necesario construir alternativas propias a las necesidades del desarrollo de nuestros países.

La tesis sostiene que es en esta realidad donde tiene que actuar la educación de adultos y que es su problemática la que debe contribuir a solucionar, desde su especificidad y en conjunción con otro tipo de programas de desarrollo y transformación social.

Quiero aquí mencionar dos dificultades del documento original que deben ser subsanadas. La primera, indicada por Hugo Lovisolo (1994: 178) —quien hizo el comentario al documento base— se refiere al hecho de que la realidad que aquí se describe es fundamentalmente la económica. Poca mención se hace de la realidad política, y menos aún de la cultural o simbólica. De esta forma, se habla muy poco acerca de las políticas sociales y educativas que los gobiernos vienen adoptando para hacer frente a las dificultades que aquí se describen.

No es éste el espacio para tratar de subsanar esta dificultad. No obstante sí es importante apuntar algunas de las características que el modelo neoliberal ha venido imponiendo sobre las políticas sociales en general, sabiendo que éste es un análisis que debe profundizarse en cada país y en cada región. En primer lugar, es claro que hay una clara tendencia a reducir el déficit fiscal; por lo tanto, al gobierno como tal y, con ello, el gasto público. Este se transfiere, cuando puede ser rentable, al sector privado, o se exige a la población que pague el servicio cuando puede hacerlo. Cuando ninguna de las dos cosas es posible, hay una clara tendencia a la focalización del gasto en beneficio de aquellos sectores cuya crítica situación puede presentar, en algún plazo, problemas políticos fuertes. Otra clara tendencia es a la descentralización de la gestión gubernamental de la política pública, lo que lleva consigo una nueva relación entre el gobierno local, regional y nacional, y de cada uno de éstos con la sociedad y sus organizaciones. Se pretende hacer más eficiente y transparente la gestión pública e incorporar la exigencia del rendimiento de cuentas a fin de modificar las ineficientes burocracias. Respecto de los servicios sociales básicos, todo lo anterior trae consigo una clara retracción gubernamental y una priorización del gasto social en salud y en educación hacia los sectores de extrema pobreza. Con ello ocurre un proceso de transferencia de recursos de la clase media a los pobres y se generan "los nuevos pobres", que ahora abultan los números absolutos y relativos de la población que se encuentra bajo la línea de pobreza. Específicamente, en la educación de adultos, cabe recordar lo ya mencionado respecto al abandono, por parte del Estado, de este rubro de actividad educativa: se ha optado por atender los problemas del analfabetismo a través de la universalización de la educación primaria (Rivero, 1993).

En lo relativo al universo cultural y simbólico que caracteriza a la población potencialmente beneficiaria de la educación de adultos cabe, por un lado, reconocer su omisión en el tratamiento de la realidad de estos sectores, y por otro, indicar que, reconociendo su enorme importancia, es

imposible hacer generalizaciones de esta dimensión de la realidad válidas para América Latina. De ahí que lo que corresponde es apuntar la necesidad de que en cada situación específica se incluya el análisis de la dimensión cultural y simbólica de la realidad de los adultos, de manera que ésta alimente el trabajo con adultos.

La segunda dificultad que no ha sido señalada pero que aquí cabe resaltar, es el tratamiento de la realidad de los jóvenes en América Latina. Ésta es una omisión grave por el solo hecho de que la demanda efectiva por educación básica de adultos en el continente es, en efecto, juvenil —aunque los programas, de hecho, no toman en cuenta este fenómeno— (García Huidobro, 1994). Y también lo es porque la problemática de los jóvenes en América Latina tiene particularidades que hacen que éstas no sólo sean tomadas muy especialmente en cuenta, sino que se considere, en ocasiones, la exigencia de diseñar programas de educación destinados específicamente a los jóvenes. Nuevamente, no es éste el espacio para tratar de subsanar adecuadamente dicha dificultad; no obstante, sí conviene destacar algunos de los aspectos de esta realidad:

a) Los jóvenes latinoamericanos que son beneficiarios de la educación de adultos se enfrentan, muy a menudo, a la doble problemática de no contar con empleo y de no tener acceso a oportunidades educativas de naturaleza formal. La educación no formal destinada a los jóvenes ha de tomar en cuenta esta doble problemática y pretender enfrentarla. No se espera que la educación no formal de adultos resuelva el problema del empleo de los jóvenes. No obstante, existen dos posibilidades de asumir conscientemente esta importante necesidad: ofreciendo lo que desde la educación puede mejorar sus oportunidades para el empleo o el autoempleo, o —lo que es sin duda más efectivo— sumarse y acompañar educativamente procesos organizativos tendientes a fomentar programas de empleo juvenil.

   Además, es necesario tomar en cuenta que los jóvenes están ávidos de aprendizaje; que a diferencia de los adultos, que tienden a motivarse más por aquellas actividades educativas que responden más a sus intereses específicos, ven en la educación una vía para ampliar sus horizontes, para entender su mundo y para otorgarle sentido a la vida. Estas características específicas del significado de la educación para los jóvenes —que no son exclusivas de los jóvenes, pero que sí los caracterizan— han de ser asumidas por la actividad educativa.
b) Los jóvenes de los sectores populares, urbanos y rurales, en general se saltan "la adolescencia": muy pronto adquieren responsabilidades propias de los adultos. Ello, sin embargo, no significa que las necesidades propias de esta edad no estén presentes; quizás lo están en mayor grado. Carecen, en general, de espacios de interacción y esparcimiento, así como de oportunidades para satisfacer interrogantes fundamentales que se plantean al ser humano en esta etapa de su desarrollo. La educación destinada a jóvenes ha de proporcionar estos espacios de sana interacción como sitios de expresión de preguntas y esperanzas, como lugares de elaboración y desarrollo de proyectos colectivos y como oportunidades privilegiadas para desarrollar la autonomía en el desarrollo personal, social y moral a partir de la posibilidad de reflexión y diálogo.

c) Los jóvenes de los sectores populares responden con mayor facilidad que los adultos a la oferta educativa que se adapta a sus posibilidades. Ésta es una situación que debe ser aprovechada. García Huidobro (1994) sugiere, inclusive, que un espacio de demostración de la posibilidad de excelencia en la calidad del servicio educativo no formal es justamente el que pueda orientarse a atender a la juventud desempleada en zonas urbanas marginales.

Sin duda, hay muchísimos otros aspectos propios de la juventud latinoamericana, y muchos más específicos de las diversas juventudes de los sectores populares en nuestros países, que debieran ser abordados. No obstante, basten estas notas para indicar la necesidad de su estudio y profundización.

3. La acumulación de experiencias de investigación en América Latina sobre la educación de adultos nos permite contar con algunas certezas a partir de las cuales construir una propuesta propia

Esta tesis asegura que no estamos partiendo de cero al imaginarnos un curriculum deseable para la educación de los adultos. Décadas de experiencia y de investigación sobre el tema han permitido contar ya con algunas certezas que nos sirven de guía para propuestas futuras y evitan que caigamos en errores ya tipificados. Sobre estas certezas hemos ganado consensos: las diferentes corrientes en torno a la educación de adultos vienen unificando varios planteamientos. En el documento original se señalan varias de estas certezas. A modo de ejemplo, mencionamos algunas referidas a la educación de adultos en general.[5]

- La educación de adultos *debe responder a las necesidades reales de los destinatarios*.
- El adulto *debe ser partícipe activo de su propio proceso de aprendizaje* (Latapí, 1986: 3-4).
- Se reconoce que *la demanda de servicios de educación de adultos es heterogénea*. Puesto que así es, ningún conjunto de modelos operativos podrá resultar satisfactorio (Latapí, 1986: 3).
- El educando adulto, tanto el individual como el colectivo, *es un sujeto con conocimientos, habilidades y valores que son fruto de su experiencia*. Esta experiencia debe convertirse en la base a partir de la cual se aborde la actividad educativa.
- La educación de adultos *se concibe jugando un papel instrumental* y atendiendo, desde lo educativo, un amplio espectro de problemas (Rivero, 1993).
- *La calidad de la educación de adultos surge como un criterio central de acción*. El énfasis en la búsqueda de la calidad de la educación de adultos debe ubicarse en el aprendizaje de los adultos (Duke, 1989: 32).
- Hay evidencias de que *los proyectos exitosos de educación de adultos son aquellos en los que la educación de adultos se vincula a otros programas de desarrollo o transformación*.[6]

[5] Una actualización de las principales certezas se encuentra en S. Schmelkes y J. Kalman, *Educación de adultos: estado del arte. Hacia una estrategia alfabetizadora para México*, INEA, México, 1996 —incluido en este volumen, *supra*.).

[6] Puesto que éste es uno de los hallazgos que explícitamente retomamos en la propuesta, conviene referir a sus múltiples fuentes: Nagel y Rodríguez (1985: 153); Gajardo (1983: 349); García Huidobro (1986: 78); Schmelkes (1990).

De esta forma, el documento original —y más tarde el trabajo de Schmelkes y Kalman (*Educación de adultos: estado del arte*)— pretende recoger las certezas sobre aspectos más específicos, tales como alfabetización y postalfabetización, la educación básica de adultos y la educación popular. La propuesta que se desarrolla a continuación retoma estos hallazgos y los incorpora como acervo básico a partir del cual se hacen los planteamientos.

***4. La principal pregunta de la educación de adultos no debe ser la de las necesidades básicas de aprendizaje, sino la de las necesidades básicas en general, y de los adultos en situación de pobreza en particular. La educación de adultos debe preguntarse primero qué realidad hay que transformar, y después qué puede hacer la educación para hacer que esa transformación sea de mayor calidad*.**

Existe una amplia literatura sobre las necesidades básicas de aprendizaje referida tanto a adultos como a niños. Sin embargo, esta propuesta sostiene que la educación de adultos ha de encontrar respuesta sobre las necesidades básicas de aprendizaje, preguntándose primero por las necesidades básicas de los adultos, a secas, y después por la manera como la educación puede contribuir, desde su quehacer específico, a satisfacer estas necesidades.[7]

Otro punto que deseo relevar es el intento de especificar en el trabajo educativo las necesidades básicas y las competencias. Se trata de un recurso bastante interesante en la medida en que ayuda a superar una posible dicotomía entre el aprendizaje y la necesidad del aprendizaje o de la enseñanza. A mi entender, la idea de competencia tiene relación con los contenidos culturales escogidos para convertirse en contenidos educativos. Y este énfasis en los contenidos que son culturales repone el papel de sujeto, en el proceso de enseñanza-aprendizaje, de los educandos y de los educadores.

Es interesante recuperar esa dimensión, siempre dialéctica, entre la enseñanza y el aprendizaje, no sólo para orientar las restricciones sobre la práctica educativa, sino también —y especialmente— para pensar en la cuestión de la evaluación. La exposición hizo hincapié en la importancia de evaluar los resultados del aprendizaje, pero creo que sólo pueden ser justamente evaluados en conjunto con el proyecto educativo, es decir, con las intenciones que tuvo el educador o el sistema educativo.

5. Las necesidades básicas son, en esencia, los derechos humanos

Ésta, que es una de las tesis centrales de la propuesta, recuerda los derechos contenidos en la Declaración Universal de Derechos Humanos: todo ser humano tiene derecho a ser libre; a ser tratado sin ningún tipo de discriminación por su religión, su género, el color de su piel; a la vida y a la seguridad personal y a la protección y defensa legal, en dado caso, sin diferencias; tiene derecho a trasladarse; a casarse libremente y fundar una familia; a poseer bienes; a profesar una religión; a

[7] Lovisolo (1990), en su comentario crítico al documento original, cuestiona seriamente el concepto de necesidad. Lo contrapone a los de interés y valor, conceptos que para él remiten a lo social y no, como el de necesidad, a lo individual. Comparto las preocupaciones que lo llevan a hacer esta contrapropuesta, por lo cual en esta revisión he decidido hablar de derechos. No obstante, como el desarrollo de la propuesta deberá poder mostrar, tanto intereses como valores se encuentran en su base misma. Véase Barba (1991), en su tratamiento del sustrato valoral de los derechos humanos.

pensar y expresarse; a reunirse pacíficamente; a participar políticamente en los asuntos del país al que pertenece; a ejercer el voto en forma secreta; a aprovechar las ventajas culturales, laborales y de bienestar social a la disposición en el país al que pertenece; a elegir libremente el trabajo; a percibir un salario que le permita mantenerse a él y a su familia; a recibir el mismo salario por el mismo trabajo, sin discriminación alguna; a descansar; a disponer de lo necesario para que él y su familia no contraigan enfermedades, no pasen hambre, dispongan de vestido y vivienda; a recibir ayuda si carece de trabajo o no puede trabajar. Las madres que van a tener un hijo tienen derecho a recibir ayuda especial. Los niños tienen derecho a la educación y a una educación primaria especial. Los niños tienen derecho a la educación y a una educación primaria gratuita. Todos tienen derecho a participar en las artes y en las ciencias y en las ventajas que reportan. En forma negativa, nadie tiene derecho a esclavizar, a discriminar, a privar a nadie de su libertad sin una razón valedera, a juzgar en privado, a declarar a alguien culpable sin haberlo demostrado, a privar a otros de sus bienes y posesiones (ONU, 1946).

Conviene, quizás, distinguir entre los derechos humanos referidos a la vida, en su sentido propiamente biológico, y aquellos derechos que hacen referencia al desarrollo personal y colectivo de los individuos. Esto es así porque, ante la realidad de pobreza en la que viven los adultos analfabetos y poco escolarizados en América Latina, la atención a sus necesidades esenciales de sobrevivencia es una condición para el éxito de la educación de adultos. *Pero es esencial que la educación de adultos tenga la capacidad, además de contribuir a la satisfacción de las necesidades básicas de sobrevivencia, de trascender lo relativo a la misma y de propiciar el desarrollo de individuos y colectividades.* Sin embargo, es necesario que la educación de adultos se proponga este segundo objetivo. Esta función, propia del quehacer educativo, no se logra en forma automática cuando se atiende desde lo educativo la satisfacción de las necesidades de sobrevivencia. Es necesario que se lo proponga, que lo haga operativo y que disponga de los medios para que ello sea posible.

Los derechos humanos relacionados con la sobrevivencia son los que se refieren, fundamentalmente, al derecho a la vida: la salud personal, la salud ambiental, el agua,[8] la alimentación, la vivienda y el trabajo.[9] Las necesidades básicas que trascienden la sobrevivencia son: la libertad (incluyendo la libertad de culto, de expresión, de reunión, de tránsito); la seguridad y protección legal sin discriminaciones; la participación en asuntos políticos; la educación; el respeto. Añadimos a esta lista algunas necesidades que nos parecen también básicas y comunes a todo ser humano y a toda colectividad: el afecto; el sentido de pertenencia y con ello la interpelación social; la autoestima personal y cultural; la recreación; la creatividad, y la visualización del futuro.[10] Y será necesario, para

[8] La necesidad de acceso al agua no aparece como tal en la Declaración Universal de Derechos Humanos. No obstante, su importancia es tal, y su presencia o ausencia tan determinante de la satisfacción o posibilidad de satisfacción de otras necesidades esenciales, que hemos considerado pertinente incluirla en esta lista inicial de necesidades vinculadas con el derecho a la vida.

[9] En el documento original se hace un intento de definir las ahí consideradas como necesidades básicas de sobrevivencia —salud, alimentación, salud ambiental, vivienda y trabajo— para los campesinos e indígenas y para el sector marginal urbano.

[10] Esta necesidad básica se incluye por el hecho de haber constatado, en investigaciones recientes (S. Schmelkes y S. Street, 1990), la dificultad presente en las personas que viven en situación de pobreza de formular un proyecto personal y colectivo de futuro. El horizonte de futuro se limita, según la condición, a lo que se encuentra inmediatamente después de lo que, desde el punto

que este ejercicio resulte completo, agregar a esta lisa los derechos humanos de tercera generación: los derechos económicos y sociales y los políticos y culturales. Evidentemente, este ejercicio tendrá que hacerse para cada grupo específico con el que se esté trabajando.

Comentario de Vera Masagao

El enfoque de Silvia Schmelkes contribuye mucho a superar las ambigüedades que han aparecido en torno al concepto de necesidades básicas de aprendizaje, tal como fuera formulado en la Conferencia de Jomtien, Tailandia. Creo que lo que garantiza esa superación es, justamente, el hecho de que identifica la cuestión de las necesidades básicas con la de los derechos humanos. En mi opinión se trata de un camino bastante interesante, porque la noción de derecho apunta a la idea de que las necesidades son algo natural. Es necesario, sí, investigar cuáles son, porque son cambiantes y ello porque cualesquiera sean las necesidades básicas de cada uno de los grupos de adultos estarán siempre influenciadas por nuestros valores, por nuestras orientaciones políticas.

Por ello es que el hecho de identificarlas —o no hacerlo— depende de nuestros valores y de nuestras orientaciones políticas. Y quiero insistir en ello: el reconocimiento de algo como un derecho depende de valores, los que al generalizarse llegan a ser reconocidos legalmente como *derechos de los ciudadanos,* conseguidos gracias a la presión y a la influencia política de los grupos sociales.

Así, por ejemplo, en los inicios del desarrollo del concepto de ciudadanía durante la Revolución Francesa se abarcaban, básicamente, los derechos civiles y políticos referidos a las libertades individuales. Crecientemente, y en la medida que pasaron a incorporarse los intereses de los movimientos obreros, se empezaron a agregar al concepto de ciudadanía los derechos sociales a la educación y a la salud y el concepto se fue enriqueciendo.

6. Proponemos definir las necesidades básicas de aprendizaje (que aquí llamamos competencias) como una respuesta desde el quehacer propiamente educativo a la vigencia de los derechos humanos (o a la satisfacción de las necesidades básicas); ésta es la base para la construcción del curriculum de la educación de adultos.

Esta tesis hace explicita la necesidad de asumir la educación de adultos como un fenómeno de doble dimensión que, por un lado, es un fenómeno social y socialmente determinado: sus objetivos y finalidades también se refieren explícitamente, en su dimensión inmediata o última, a la realidad social. Y por otro lado, en tanto hecho educativo, tiene su propia especificidad: un quehacer que le es propio, un conjunto de formas de proceder y, sobre todo, un ámbito de aporte específico al dinamismo de la realidad personal y social. Por eso sugerimos modificar el énfasis que parece habérsele dado a la educación de adultos considerando, en primer lugar, esta segunda dimensión del fenómeno educativo, *entendiendo a la educación de adultos principalmente (aunque no exclusivamente) como un instrumento para el desarrollo y la transformación personal y social*.

de vista de sobrevivencia, está resuelto. En condiciones de pobreza extrema, este horizonte de futuro está representado por la próxima comida. Nos parece difícil negar que una necesidad básica del ser humano sea poder visualizar su propio futuro personal y colectivo.

Para que lo anterior sea posible, uno de los primeros requerimientos es que el sujeto adulto se identifique a sí mismo como un sujeto con derechos no ejercidos o conculcados. Un sujeto educativo puede definirse mejor como tal en tanto sujeto de necesidades, o en tanto sujeto con necesidades insatisfechas (Gómez, 1990) (o con derechos que no ejerce o que le han sido conculcados). La referencia al sujeto lleva consigo, necesariamente, la noción de la subjetividad de la necesidad. En otras palabras, estamos suponiendo que el sujeto tiene que sentir, o llegar a sentir, que tiene una necesidad (o que no ejerce un derecho), para que pueda convertirse en sujeto educativo. *El proceso de apropiación subjetiva consciente de una necesidad (o de un derecho no ejercido) es, quizás, una de las principales tareas de la actividad educativa*.

Pero también se hace indispensable contar con una categoría que permita definir lo que le corresponde a la educación frente a los derechos no ejercidos. Esta categoría, proponemos, es la de competencia (Llavín, 1990). Ofrecerla es, justamente, la tarea de la actividad educativa en su especificidad. Ahora bien, por competencia es necesario entender *un complejo que abarca al menos cuatro componentes: información, conocimiento, habilidad y valor*. Y el concepto de competencia tiene un apellido: el de calidad de vida. En último término la especificidad de la tarea educativa es ofrecer competencias para una vida de calidad. En el caso de la actividad educativa con adultos, la vida hace referencia al aquí y ahora. No se trata de formar, como en el caso de los niños, para que en el futuro puedan enfrentar las múltiples exigencias de la vida personal y social con calidad. Se requiere ofrecer los elementos para que los adultos puedan, hoy, tener una vida de mejor calidad.

Comentario de Vera Masagao

Otro punto que me parece especialmente valioso es el intento por focalizar, con mucho cuidado, cada uno de los tipos de contenidos culturales o competencias con los que trabaja la educación de adultos, que son los contenidos o las competencias referentes a la información, los conocimientos, las habilidades y los valores. Y lo visualizo como valioso, porque hace avanzar la tradición de esas experiencias desde la educación popular —que en ocasiones descuidaron la dimensión de la información y del conocimiento y optaron por un tipo de educación más ideológica en el mal sentido de la palabra—, y porque hay que tomar en cuenta que los maestros que trabajan en educación de adultos vienen de una tradición más bien escolar que tiene muchas veces dificultades para aceptar que las competencias relacionadas con valores son también parte de su tarea.

Creo que es necesario profundizar y adelantar la cuestión de cómo se realiza la enseñanza y el aprendizaje de actitudes y valores. Y allí pongo para la reflexión lo siguiente: ¿cuál es el punto de partida para avanzar hacia clarificaciones respecto de la enseñanza y del aprendizaje de actitudes, de cómo se aprenden las diversas competencias? Se dice que los conocimientos y habilidades se aprenden en la práctica o simplemente practicando, y cuando se habla de valores se dice que éstos se viven. La diferencia que —a mi juicio— existe entre la palabra practicar y vivir, es que en las vivencias están más presentes los componentes afectivos y son los que hay que identificar en el aprendizaje de valores y actitudes. Y entiendo por componentes afectivos no solamente aquello que tiene que ver con las relaciones personales, sino todo lo que significa nuestra subjetividad. Y este ámbito es muy importante de ser considerado por los educadores: en todo lo que enseñen estarán trabajando valores y estarán influyendo en sus educandos, también en lo que se refiere a sus deseos y sentimientos; no sólo en lo propiamente cognitivo.

Ahora bien, es importante señalar que lo básico califica a la necesidad (o al derecho no ejercido), no necesariamente a la competencia. En otras palabras, no se trata de llegar a identificar aptitudes básicas, sino necesidades básicas (o derechos no ejercidos) que requieren de competencias específicas para satisfacerlas (o para ejercerlos adecuadamente). Llegar a satisfacer necesidades básicas puede requerir de competencias muy complejas. El reto es proporcionar las competencias en función de la necesidad, no a partir de lo básico de la competencia requerida.

Las competencias necesarias para ejercer los derechos humanos también habrá que determinarlas en función de la realidad específica de los grupos de adultos con los que se trabaje. No obstante, creemos que puede hacerse un ejercicio de abstracción para poder identificar aquellas competencias que parecerían comunes a las diferentes realidades en las que se encuentran los adultos en la región.

Proponemos que sean los derechos humanos referidos a la vida los que se planteen como punto de partida para un trabajo de educación de adultos que permita, por una parte, aportar a su ejercicio cabal y, por la otra, trascenderlos para enfrentar el aporte educativo al ejercicio de los demás. Entonces, *¿cuál es el aporte de la educación de adultos al ejercicio de estos derechos referidos a la vida?* En otras palabras, *¿qué competencias se requieren para su ejercicio?*

Para responder a esta pregunta es necesario resaltar una importante premisa que se deriva de los hallazgos en torno a los cuales hay consenso respecto a la educación de adultos. Ésta se refiere a la concepción del educando adulto, individual y colectivo, como un educando con conocimientos, habilidades y valores que son fruto de su experiencia. Esta experiencia debe convertirse en la base a partir de la cual se deberán abordar los diversos niveles implícitos en las competencias. De esta forma, *la competencia es el resultado de la confrontación sintética entre lo que los educandos han logrado acumular por la experiencia —propia o de generaciones pasadas— y el aporte de información, conocimientos, habilidades y formas de concebir al ser humano y sus interrelaciones que vienen desde el educado*r. La síntesis de esta confrontación será aquella que resulte óptima para enfrentar, en circunstancias específicas, la problemática reconocida.

Retomando cada uno de los componentes del complejo categorial resumido en el término "competencia", pasamos a continuación a resumirlos y a darles contenidos.

a) **Información. La información se entiende como algo respecto de lo cual se dialoga con interpelación de la realidad.**
Congruentes con la concepción de confrontación entre lo que trae consigo el educando como fruto de su experiencia vital y lo que ofrece como información el educador, lo primero que debe hacerse en el contexto de un hecho educativo es socializar la información del educando sobre un tema en particular: embarazo, construcción de viviendas, servicios a los que tiene acceso, derechos que le corresponden, etc. Puesto que la información ha de referirse a la realidad, el segundo paso informativo es el de socializar y complementar la información que se tiene respecto al tema en cuestión, de los propios sujetos y de su entorno. De esta manera, cuando se abordan problemas de salud, hay que socializar la información respecto al estado de salud de los sujetos, de la comunidad, sobre las

enfermedades más comunes, etc. Lo mismo puede decirse respecto a otros temas como el trabajo o la alimentación. Partiendo de la base informativa que el educando tiene y que puede recabar de los demás y de su entorno físico, el conjunto de informaciones relevantes para los derechos humanos referidos a la vida que el educador debe entregar serían las siguientes:

- El que se trata de un derecho. Cualquier tema en particular debe ser reconocido como un derecho humano que debe ejercerse en plenitud.
- Los servicios a los que tienen acceso. Es conveniente aportar un inventario de las dependencias de gobierno que tienen a su cargo el área en cuestión, sus representaciones regionales y locales, sus normas de calidad en el ofrecimiento del servicio, sus requisitos. También conviene informar sobre otro tipo de organismos no gubernamentales y organizaciones sociales que trabajan en la región sobre el tema.
- La ubicación geográfico-política de la comunidad con la que se trabaja. Es necesario que el educando posea información acerca de dónde se encuentran físicamente ubicados respecto del país del que forman parte; del tipo de dependencia administrativo-política que corresponde a su comunidad o colonia, de los puestos existentes de quienes deben representarlos y de sus obligaciones, de las agencias gubernamentales inmediatas y sus funciones, de los responsables de administrar justicia, etc.
- Es conveniente también informar acerca de las fuentes de información a las que pueden tener acceso y para qué puede servir cada una de ellas (desde un directorio telefónico, pasando por un periódico y otros medios de comunicación, los informes de gobierno, las bibliotecas, los censos, etc.).
- Importante también es la información sobre la legislación que les atañe y afecta.
- Respecto de cada uno de los derechos vinculados a la vida, hay información que resulta indispensable. Son los especialistas los más indicados para especificarla, no obstante, podemos señalar, a modo de ejemplo: información sobre el funcionamiento del cuerpo humano (incluida la sexualidad); información acerca de los síntomas de enfermedades y de las señales de alarma; información acerca de los requerimientos del desarrollo del ser humano (biológicos, psicológicos y sociales); información acerca de las propiedades de los alimentos; información sobre los recursos naturales propios de la región; información sobre los métodos productivos y distributivos de los productos propios.

b) **Conocimientos. Si entendemos por conocimiento el proceso de comprensión, apropiación, procesamiento y aplicación de la información.**
Entonces estaremos de acuerdo en que los adultos afirman su conocimiento cuando actúan sobre la realidad para transformarla.

Desde este punto de vista, lo primero a decir es que el conocimiento aplicado de los educandos debe socializarse. Es partiendo de la objetivación de estos conocimientos como

puede procederse a reflexionarlos y a entablar el diálogo con el conocimiento que se ofrece de fuera. Conocer implica actuar comprendiendo las causas y pudiendo prever las consecuencias. Así concebido el conocimiento, los derechos humanos referidos a la vida deben ser comprendidos en las causas de su no ejercicio pleno o de su conculcación, y su solución posible comprendida como la consecuencia de combatir las causas. Ahora bien, el conocimiento implica aprendizaje. El aprendizaje lo hace el sujeto, pero lo favorece el proceso de reflexión acerca de lo aprendido y de cómo se aprendió. Por lo tanto, este proceso implica partir de la reflexión, ir a la acción, y volver a la reflexión, en forma dialógica y participativa.

Comentario de Vera Masagao

Otro punto que se destaca en el texto de Schmelkes es el intento de avanzar en la conceptualización o definición de lo que es específicamente educativo. Se insiste en la necesidad de ir hacia la especificidad del quehacer educativo incluyendo ejemplos clarificadores.

Al respecto, propongo identificar como una característica que distingue las prácticas sociales de las educativas, a la trascendencia. Si una persona realiza operaciones de matemática o aritmética en un autobús, lo hace en un contexto en el que otros quieren subir al autobús y para ello empujan, piden ayuda y lo logran, es decir, esa persona, aun cuando esté efectuando operaciones, realiza una práctica social como cualquier otra. Pero cuando en una sala de clases se tiene la oportunidad de realizar esa misma operación sin la presión de otros y se dispone de tiempo para compartir con el resto del grupo la manera de hacer la operación y se puede comparar con otra forma de hacer, es posible llegar a una generalización de cómo utilizar esas operaciones; ésta es una diferencia, aquí está presente lo propiamente o específicamente educativo, en tanto se tiene la oportunidad de tomar distancia de lo inmediato para reflexionar y, de alguna manera, trascender para volver a esa práctica que es social en mejor forma.

La situación educativa, por tanto, abre la posibilidad de trascender. Con esto no quiero decir que la dimensión instrumental no se ha fundamentado; por el contrario, es una dimensión esencial y no está en contradicción con la idea de trascendencia.

Con frecuencia he escuchado críticas sobre nuestra posición frente al currículo y la educación de adultos. Dicen que nos proponemos en lengua materna enseñar a los adultos a llenar un formulario o cosas sencillas y cotidianas, cuando lo importante es trabajar con, por ejemplo, la literatura, a fin de que sea posible esa trascendencia. Mi opinión es exactamente la contraria. Creo que a partir de lo más sencillo, de lo cotidiano, se puede iniciar la reflexión que permitirá que la persona trascienda. Ese creo que tiene que ser nuestro enfoque, o sea, valorizar en la educación de adultos su dimensión instrumental, su relación con las cuestiones de lo cotidiano, con las necesidades más inmediatas de los adultos —no solamente esas, pero también esas— sin renunciar nunca a ese enfoque de la trascendencia, a la posibilidad de reflexionar, de tener una perspectiva más amplia de los hechos más ordinarios.

Así por ejemplo, los conocimientos que requiere el cabal ejercicio del derecho a la salud incluirían aspectos tales como: causas de los desórdenes en el funcionamiento del cuerpo humano (causas biológicas y sociales de las enfermedades más comunes, causas

de los accidentes más comunes) y sus soluciones; consecuencias de atacar las causas biológicas y sociales de la enfermedad. Es ahí donde cobra sentido desde la necesidad del deporte y de la higiene personal, hasta la necesidad de una organización comunitaria capacitada para vigilar y atender la salud. Las soluciones requieren, a su vez, de conocimientos específicos (higiene, primeros auxilios, estructuras organizativas) que se irán convirtiendo en verdaderos conocimientos en la medida en que se vayan aplicando como soluciones.[11]

c) **Habilidades. La habilidad se refiere al saber hacer.**
Los conocimientos se confrontan con la práctica, porque ahí se aplican. Las habilidades se adquieren en la práctica. Nuevamente es necesario partir del supuesto de que el adulto ya posee un conjunto de habilidades. La educación de adultos ha de fortalecer las que posee y complementarlas con las que no tiene para hacerlo más capaz de enfrentar su cotidianidad.

Sin duda, en un momento dado de cualquiera de los procesos anteriores de adquisición de información de conocimientos, la habilidad de la lectoescritura y el cálculo va a ser necesaria. Cuando ésta se hace necesaria, la educación de adultos ha de estar lista para ofrecerla, y como la habilidad se aprende en la práctica, el objeto de la lectura, de la escritura y del cálculo debe ser el objeto mismo de la necesidad sobre el cual se está actuando. Ahora bien, no conviene separar esta habilidad fundamental de la relacionada con la de razonamiento, pues ambas se encuentran íntimamente vinculadas. El desarrollo de la criticidad, de la capacidad de análisis, de la capacidad de síntesis, de la capacidad de visualizar competencias es fruto de este proceso intencionado de desarrollo de habilidades de razonamiento.

La siguiente habilidad fundamental que sólo puede adquirirse en la práctica es la de la participación. No es necesario recordar que la habilidad para participar se adquiere como proceso, al igual que la habilidad para leer y escribir. No basta con declarar que un espacio es participativo para que ella se dé en su sentido pleno. La participación es un objetivo de aprendizaje que, como tal, exige dosificación y graduación. La participación se puede poner en práctica en todo el proceso, pero debe ser educativamente intencionada y, como tal, expresamente evaluada.[12]

La habilidad para vivir en organización es algo que se adquiere sólo en la práctica organizativa misma: saber llevar una asamblea, conducir una reunión, formar comisiones, exigir a los responsables, cuestionar los informes, elegir a los representantes, manejar conflictos son todas habilidades que se adquieren en el proceso, pero cuya adquisición debe también ser intencional. Lo mismo puede decirse sobre la habilidad para negociar.

[11] En el documento original se hacen ejercicios similares respecto a los otros derechos referidos a la vida: la salud ambiental, la alimentación, la vivienda y el problema habitacional, el trabajo. Remitimos al mismo para su consulta. (Incluido en este volumen, *supra*. —N. del E.).

[12] En el documento original se hace referencia específica a la participación de la mujer y a la necesidad de trabajar educativamente, tanto con ellas como en grupos mixtos, sobre su derecho a participar en la vida cívica comunitaria.

La habilidad para buscar información es también fundamental. No basta con poseer información acerca de las fuentes disponibles. Es necesario, en primer lugar, poder identificar cuándo se requiere información. Es necesario saberla usar, saber dónde encontrarla, saber a quién preguntar. La habilidad para consultar fuentes esenciales como leyes, información periodística, información estadística, etc., surge como una necesidad de la práctica y en ella debe irse, intencionalmente, desarrollando como tal.

d) Valores.

Así como la información se adquiere en el diálogo, el conocimiento confrontándolo con la práctica, y la habilidad en la práctica misma, los valores sólo se reafirman cuando se viven. De ahí que el mayor reto de la educación de adultos consista precisamente en consolidar o crear espacios y estructuras que permitan la vivencia de los valores necesarios. Será justamente el tratamiento de esta dimensión de la competencia la que permitirá la atención a los derechos humanos referidos a la vida hacia los otros, relativos al crecimiento personal y comunitario.

Se parte nuevamente del reconocimiento de que el educando adulto es un sujeto con valores. Desde esta realidad es desde donde hay que partir para confrontar, reforzar y recrear.

El primer gran bloque de valores que conviene trabajar es el de aquellos que se refieren a la persona como tal. Las estructuras que la educación de adultos crea en el proceso de lograr el pleno ejercicio de los derechos deben permitir vivir cotidianamente valores fundamentales de:

- *El respeto*: el ser respetado es una necesidad básica de todo ser humano. El respeto a todos, independientemente de la condición económica, de la edad, del género. En esto último ponemos especial énfasis. El respeto a la mujer es, quizás, uno de los valores anticipatorios más necesarios de vivir realmente en la cotidianidad de la vida de las clases populares.
- *La autoestima*: para respetar, es necesario respetarse. De ahí que las actividades propias de la educación de adultos deben proponerse manejar explícitamente la autoestima, tanto en sí misma como en tanto consecuencia racional del respeto, afecto y creatividad.
- *El afecto*: la relación educativa es una relación que nos parece intrínsecamente afectiva. El afecto ha sido considerado en este escrito como derecho humano. De hecho, es un derecho vinculado con la vida. El dar y recibir afecto, en las relaciones interpersonales cotidianas, debe ser un modo de ser explícito de la educación de adultos.
- *La creatividad:* el ser creativo, el sentirse portador y creador de cultura, capaz de transformar la realidad. En el proceso de lograr el pleno ejercicio de los derechos fundamentales se está, de hecho, impulsando la creatividad personal y colectiva.

Es necesario reflexionar sobre estas realidades.

- *El sentido de pertenencia*: la identidad no se completa con la autoestima. Requiere del desarrollo específico de un sentido de pertenencia a una familia, a un grupo, a una colectividad, a una nación. Y aunque se encuentra muy relacionado con todos los valores anteriores, requiere de una atención educativa intencionada.

El segundo gran bloque de valores es el que se refiere a las colectividades. Supone lo mismo que el bloque anterior, pero aplicado socialmente. Es aquí donde cobra importancia especial el fortalecimiento cultural. Implica el afecto vivido y manifiesto a su grupo social de referencia. El respeto a la cultura —y con ello a la lengua propia— debe ser concebido como un derecho de defensa colectiva. El papel de la mujer en la conservación, reproducción, adaptación y transmisión cultural es clave. El reconocimiento de este papel y su fortalecimiento compartido es uno de los objetivos del trabajo educativo en este aspecto.

Este bloque de valores se refiere también, expresamente, a la autoestima colectiva a partir de su propia autodefinición. Y se refiere a la concepción de las culturas como sujetos colectivos creativos, capaces de enriquecer no solamente su propio ser cultural, sino, en un contexto de pluralidad, la propia cultura nacional.

El tercer gran bloque de valores es el de aquellos que se refieren al entorno natural. Su desarrollo permite atender estable e históricamente el problema de la salud ambiental. En lo fundamental, implica respetar y amar, individual y colectivamente, a la naturaleza circundante, cuidarla, cultivarla, enriquecerla y defenderla.

El cuarto gran bloque de valores se refiere a la relación con los demás. Desde luego que los referidos a la persona son valores recíprocos y, en tanto tales, forman también parte de este grupo. Pero hay al menos tres valores que son propios de la relación con otros que es necesario resaltar: la responsabilidad, la solidaridad y el estilo democrático y la tendencia a la resolución de conflictos. Estos valores adquieren concreción operativa en las actividades propias del grupo. Sin embargo, deben ser operacionalizados y evaluados en su cumplimiento, grupalmente.

Por último, está *el bloque de valores que tiene que ver con el futuro*. Éstos hacen referencia a la necesidad de los seres humanos, en tanto personas, y de las colectividades, de fabricar proyectos de vida (personales, familiares, colectivos). Y tienen que ver con la capacidad del ser humano de concebirse como criatura que hace la historia: la propia y la de la colectividad.

Como puede apreciarse, el aspecto valoral aparece como el elemento esencial de la noción de competencia. Es claro ver cómo es esta dimensión del trabajo educativo con adultos la que permite atender, desde el punto de partida del derecho a la vida y a la sobrevivencia, los derechos de desarrollo personal y social. Es la atención a lo valoral lo que permite la ruptura con la inercia de brindar una atención fragmentada a una realidad que es total. Ubica el quehacer educativo con adultos como una actividad holística que se centra en el sujeto, tanto individual como colectivo, más que en un quehacer concreto definido a partir de su especialización. Ello, por sí mismo, nos parece anticipador de futuro.

A modo de conclusión: las condiciones de viabilidad de la propuesta. Las rupturas necesarias

Sin duda a todos les resulta evidente que una propuesta como la aquí descrita no tendría mayores posibilidades de operar dentro de las estructuras actuales de la educación de adultos conducida desde los gobiernos en nuestros países. En efecto, la aplicación de una propuesta de esta naturaleza requiere de modificaciones sustanciales —incluso de rupturas—, tanto en la forma de concebir como en la de operar la educación de adultos como servicio educativo básico. En un trabajo reciente (Schmelkes y Kalman, 1996) hemos esbozado algunas de las rupturas que serán necesarias para darle viabilidad a una propuesta como la aquí descrita. Aquí me permito resumirlas:

1. La valoración social y política de la educación de adultos
Señalábamos en la primera tesis que la educación de adultos amerita mayor prioridad de la que actualmente recibe por parte de los gobiernos latinoamericanos. El requerimiento de mayor valoración social y política de la educación de adultos tiene que ver con los recursos que se le asignan, pero también se refiere a la seriedad institucional con la que se atienden estas actividades. De ahí que la estrategia esencial para lograr aumentar la valoración social y política de la educación de adultos es desplegar acciones tendientes a colocar la problemática, y las posibilidades de solución, en el centro de un debate con la participación del gobierno y sectores representativos de la sociedad, a fin de ir definiendo objetivos de consenso a partir de los cuales se pueden ir estableciendo los elementos para una evaluación más compartida, más social, de las acciones y de los resultados de la educación de adultos.

2. La integración de los sistemas y modalidades educativos
Esta estrategia se refiere tanto a la relación entre el sistema educativo formal para niños y el sistema de educación de adultos, como a la necesaria articulación del sistema de educación de adultos en sí. En relación a lo primero, debe considerarse la interrelación entre el analfabetismo adulto y el fracaso escolar del niño (Rivero, 1989: 11, 14). Respecto a lo segundo, hemos de recordar que no puede separarse la postalfabetización de la alfabetización; que la alfabetización no necesariamente representa el punto de partida de la actividad educativa con adultos, que la educación básica de adultos ha de concebirse mucho más como una gama flexible de posibilidades educativas que responden a las necesidades de los adultos. Las actividades alfabetizadoras han de concebirse de tal modo que incluyan no sólo los comienzos del desarrollo de las habilidades, sino todo lo que se requiere para comprender y transformar el medio (Infante, 1983).

3. La diversificación de la oferta de educación de adultos
Hemos hecho referencia a la heterogeneidad de la demanda real por educación de adultos, ante la cual ningún conjunto de modelos operativos puede resultar satisfactorio. La estrategia diversificadora consiste en desarrollar la capacidad de ofrecer contenidos educativos relacionados con las necesidades de los diferentes tipos de demanda y de articular dicha oferta en un modelo flexible de

educación básica de adultos que permita, por la vía de la demostración de conocimientos y habilidades adquiridas, acceder, si así se desea, a la certificación.

4. La vinculación de la educación de adultos con otros procesos e instituciones
Dicha vinculación tiene varias posibilidades. Una de ellas es partir de un eje problemático con el fin de acompañar educativamente a su solución colectiva (Latapí, 1986: 8); otra es insertar la educación de adultos ahí donde están ocurriendo ya procesos de transformación y desarrollo. Otra más es el apoyo al desarrollo de proyectos específicos de carácter productivo, distributivo o de bienestar. Por último, se encuentran aquellas necesidades que pueden ser satisfechas por la acción directa de los individuos y de sus familias. No se trata de optar por alguna de estas formas, sino de explorarlas todas ellas.

5. La participación de la sociedad civil
La tarea gubernamental en materia de educación de adultos es irrenunciable. No obstante ya se acepta de manera generalizada que se requiere el complemento tanto movilizador (Ministerio de Educación del Perú, 1988: 28) como protagónico de organismos y organizaciones de la sociedad civil (Picón Espinosa, 1990). De manera especial, es necesario involucrar de lleno a los organismos no gubernamentales, a las organizaciones sociales y a las universidades.

6. La necesidad de letrar los ambientes
El dominio de la lengua escrita ha de llegar a constituir una competencia que sea utilizada para satisfacer las necesidades básicas y hacer valer los derechos humanos fundamentales. Debe llegar a constituir una práctica social integrada a la vida comunitaria. Sin embargo, para que esto sea posible, es necesario que la lengua escrita se haga presente con intensidad como el vehículo de información, expresión, comunicación y recreación, en aquellas regiones y con aquellos grupos en los que su presencia es exigua. La ausencia de un ambiente letrado se reconoce ya claramente como una de las causas del fracaso de programas de alfabetización.

7. El énfasis en el aprendizaje de los adultos y su participación en el proceso productivo
Esto implica transferir el centro de gravedad de las acciones, de manera que éste no se encuentre en las instituciones, sino en los adultos mismos. Por otra parte, mejorar la calidad de los procesos y de los resultados de la educación de adultos implica definir las competencias y prácticas que esta modalidad se propone ofrecer, y precisar los indicadores para medir sus resultados. La evaluación sistemática y pública de los resultados de la educación de adultos se considera esencial para este propósito.

8. La profesionalización del servicio
El gran cuello de botella para el logro de servicios de educación de adultos más relevantes, eficientes y de calidad se encuentra en la falta de profesionalización en todos los niveles, pero muy especialmente entre los que cumplen funciones de agentes educativos. Sin un servicio de carácter profesional y sin

agentes educativos de calidad debidamente preparados y adecuadamente capacitados, todo lo que hemos venido diciendo tiene pocas posibilidades de traducirse en un servicio efectivo.

9. La construcción de conocimiento en torno a la educación de adultos

La actividad de investigación, tanto básica como aplicada, en torno a la educación de adultos, debe continuar, fortalecerse y comunicarse a nivel regional, de modo tal que existan posibilidades reales de ir formulando hipótesis cada vez más sólidas en torno a los múltiples aspectos que requieren desarrollo y profundización, algunos de los cuales hemos señalado a lo largo de este documento.

Las condiciones que acabamos de enumerar pueden conducirnos a considerar la propuesta planteada como utópica, sobre todo en función de las condiciones actuales de la región y de las previsiones del sentido que tomarán las políticas sociales y, específicamente, las educativas en el futuro. Esto sin duda es cierto. No obstante, considero que los planteamientos utópicos no deben preocupamos, en la medida en que, por un lado, cumplen funciones socialmente necesarias, en el sentido de que generan la discusión y reflexión que de otra manera quizás no se provocarían, y también porque sirven de orientadores generales de la acción. Desde este último punto de vista, no creo que deba entenderse la presente propuesta como un planteamiento acabado, ni como una propuesta que debe tomarse o dejarse. Mucho se logra, creo, si lo que aquí se presenta genera reflexión, propicia la discusión y va permitiendo el desarrollo de rupturas que parecen esenciales en nuestra forma de concebir y operar la educación de adultos.

Comentario de Vera Masagao

Esta idea de la trascendencia la aprovecho para un último comentario: la exposición termina enfatizando el carácter utópico de lo que nos propone. Y agrego a esto la idea de lo trascendente: no hay posibilidad de educación sin utopía. A mi juicio, hay ejemplos históricos con los grandes avances educativos que lograron los pueblos, porque fueron en momentos en que estaban muy vivas sus utopías. Significa que cualquier esfuerzo educativo tiene que ver con la voluntad de construir una sociedad mejor y en ese sentido creo que a nosotros, educadores, nos queda la tarea de mantener la validez de lo utópico y de su potencia transformadora de la realidad, en especial hoy día cuando hay escasez de utopías, así como de formas más creativas para expresarlas.

Bibliografía

Barba, Bonifacio (1991). “Una educación para el ser humano”, en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. XXI, núm. 1 (primer trimestre).

Coraggio, José Luis (1995a). *Desarrollo humano, economía popular y educación*. Buenos Aires: Rei Argentina, Instituto de Estudios y Acción Social, Aique Grupo Editor.

______ (1995b). “Las propuestas del Banco Mundial para la educación: ¿sentido oculto o problemas de concepción?”, Ponencia presentada en el Seminario O Banco Mundial e as Políticas de Educação no Brasil, Sao Paulo.

Duke, Chris (1989). “Estudios de investigación en común de la educación de adultos, en revista *Educación de Adultos y Desarrollo*, núm. 32.

Gajardo, Marcela (1983). *Educación de adultos en América Latina: problemas y tendencias (aportes para un debate)*, Santiago: UNESCO-OREALC.

Gallardo, I. y O. Cuéllar (1995). “Evaluación del Programa Nacional de Alfabetización: síntesis de problemas y alternativas”, en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. XV, núm. 1 (primer trimestre).

García Huidobro, Juan Eduardo (1986). “Educação de Adultos: necesidades e políticas: pontos para um debate”, en MEC, Fundação Educar, OEA, IICA, *Reflexoes teoricas e metodologicas sobre a educação de jovems e adultos*, Brasilia: MEC, Fundação Educar, OEA, IICA.

______ (1994). “Los cambios en las concepciones actuales de la educación de adultos”, en UNESCO, UNICEF, *La educación de adultos en América Latina ante el próximo siglo*. Santiago: UNESCO, UNICEF.

Gómez, Maritza (1990). *Diagnóstico de la educación normal en Quintana Roo*. México: Universidad Pedagógica Nacional (mimeo).

Hunter, Carman St. John (1987). “Literacy: What do the definitions tell us?”, en International Council for Adult Education *Literacy in the Industrialized Countries: A Focus on Practice*. International Literacy Seminar, Toronto: International Council for Adult Education.

INEA (1988). “¿Qué pasa con los adultos que se alfabetizan? Seguimiento de adultos alfabetizados por el INEA entre 1981 y 1985”, en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. XVIII, núm. 1 (primer trimestre).

______ (1991). *La educación de adultos en el marco de la modernización educativa*, México: INEA.

Infante, Isabel (1983). *Alfabetización, comunicación y lenguaje: fundamentos para la alfabetización de adultos en América Latina*. México: Centro de Estudios Educativos.

International Council for Adult Education (1987). *Literacy in the Industrialized Countries: A Focus on Practice*. International Literacy Seminar, Toronto: International Council for Adult Education.

Latapí, Pablo (1986). “Una propuesta para integrar acciones de educación de adultos”. Conferencia presentada en el Instituto de Investigaciones en Psicología y Pedagogía, Guanajuato: Universidad de Guanajuato (mimeo).

Lavín, Sonia (1990). “Competencias básicas para la vida: Intento de delimitación conceptual”. México: CEE (mimeo).

Levinger, Beryl (1993). “Achieving Universal Literacy: Factor that Makes a Difference”. Nueva York: PNUD (mimeo).
Lovisolo, Hugo (1994). “Comentario al documento ‘Necesidades básicas de aprendizaje de los adultos en América Latina’”, en UNESCO-UNICEF, *La educación de adultos en América Latina ante el próximo siglo*. Santiago: UNESCO-UNICEF.
Messina, Graciela (1993). *La educación básica de adultos: la otra educación*. Santiago: UNESCO-OREALC.
Ministerio de Educación del Perú (1988). “La alfabetización en el Grupo de 8. Instrumentación de un programa de intercambio de experiencias”, en *Boletín del Proyecto Principal de Educación para América Latina y el Caribe*, núm. 17 (diciembre).
Muñoz Izquierdo, Carlos (1985). “Factores determinantes y consecuencias educativas de la perseverancia de los adultos en los círculos de alfabetización”, en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. XV, núm. 3 (tercer trimestre).
Myers, Robert (1993). *Los doce que sobreviven: fortalecimiento de los programas de desarrollo para la primera infancia en el Tercer Mundo*. Washington: Organización Panamericana de la Salud, UNICEF.
Nagel J. y E. Rodríguez (1985). “Estrategias de alfabetización en América Latina y el Caribe”, en Latapí, P. y A. Castillo (comps). *Lecturas sobre educación de adultos en América Latina*. Pátzcuaro: UNESCO-OREALC, CREFAL.
ONU (1946). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*.
Palafox, J.C., J. Prawda y E. Vélez (1994). “Primany School Quality in Mexico”, en *Comparative Education Review*, vol. 38, núm. 2 (mayo).
Picón Espinosa, César (1985). “Estrategia principal y estrategias intermedias de educación de adultos en América Latina en la Perspectiva de la Participación Estatal”, en P. Latapí y A. Castillo (comps.). *Lecturas sobre educación de adultos en América Latina*. Pátzcuaro: UNESCO-OREALC, CREFAL.
______ (1990). *Hacer escuela para todos en una visión latinoamericana*. San Salvador: PNUD, UNESCO.
Rivero, José (1989). “Alfabetización, derechos humanos y democracia”, en *Boletín del Proyecto Principal de Educación para América Latina y el Caribe*, núm. 20 (diciembre).
______ (1993). *Educación de adultos en América Latina: Desafíos de la equidad y la modernización*. Madrid: Editorial Popular, OEI, Quinto Centenario.
Salgado, Julio (1984). “Repensando nuestro quehacer alfabetizador”. San José: OEA (mimeo).
Schmelkes, Sylvia (coord.) (1990). *Postalfabetización y trabajo en América Latina*. Pátzcuaro: CREFAL, UNESCO-OREALC.
______ (1994). “Campesinos e indígenas en América Latina. Sus exigencias educativas”, en UNESCO, UNICEF, *La educación de adultos en América Latina ante el próximo siglo*. Santiago: UNESCO, UNICEF.
Schmelkes, S. y S. Street (1991). “Tres visiones de la educación de adultos en México: Los funcionarios, los instructores y los adultos”, en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. XXI, núm.1 (primer trimestre).
Schmelkes, S. y J. Kalman. *La educación de adultos: Estado del arte. Hacia una estrategia alfabetizadora para México*. México: INEA. En prensa.

Torres, Rosa María (1989). "Acciones nacionales de alfabetización de adultos en América Latina: Una revisión crítica", en *Boletín del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe*, núm. 19 (agosto).

Ulloa M. y P. Latapí (1995). "¿En donde se alfabetizan los mexicanos? Consideraciones y precisiones metodológicas para identificar el origen de la alfabetización entre 1980 y 1990", México. Ponencia presentada en el III Congreso Nacional de Investigación Educativa.

UNESCO, UNICEF (1994). *La educación de adultos en América Latina ante el próximo siglo*, Santiago: UNESCO, UNICEF.

UNESCO, UNICEF, PNUD, BANCO MUNDIAL (1990). *Declaración mundial sobre educación para todos. Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje.* Jomtien: UNESCO, UNICEF, PNUD, Banco Mundial.

La alfabetización en México y Centroamérica*

México y Centroamérica constituyen una región heterogénea, con importantes diferencias en el desarrollo histórico de sus sistemas educativos. Costa Rica expandió su sistema educativo en los inicios del siglo y ahora tiene un índice de alfabetismo relativamente alto. La escolaridad de su población se encuentra también por arriba del promedio. México es, por mucho, el país más grande y rico de la región. El crecimiento del sistema educativo mexicano comenzó en los años 50, pero no fue sino hasta los 80 que casi alcanzó el 100 por ciento en la cobertura de educación primaria. Sin embargo, su desarrollo educativo ha sido estable y sus indicadores educativos (incluyendo alfabetización y promedio de escolaridad), aunque por debajo de los de Costa Rica, son relativamente similares a los de Panamá, y muy por encima de los del resto de los países centroamericanos, con índices que se encuentran entre los más bajos a nivel de todo el mundo.

Los índices porcentuales de alfabetismo para la población de 15 años o más, en 1994 fueron: 94.7 en Costa Rica, 90.5 en Panamá, 89.2 en México, 70.9 en El Salvador, 68.4 en Honduras, 65.3 en Nicaragua (a pesar de la campaña de alfabetización sandinista que elevó este indicador a más del 88 por ciento en 1985), y 55.7% en Guatemala (PNUD, 1997).

Los sistemas educativos de estos países han tenido un rápido crecimiento en las últimas tres o cuatro décadas. La mayoría de los niños y niñas están en la escuela. Como quiera, muchos de ellos fracasan y abandonan la escuela antes de finalizar su educación primaria. La mala calidad de los servicios —deficiente formación docente, escuelas incompletas, falta de materiales educativos, etc.— explica los altos índices de repetición y abandono, especialmente en los primeros años. Los índices de repetición en el primer grado rondan el 20 por ciento o más en la región (UNESCO-OREALC, 1988).

* Este trabajo fue solicitado y preparado *ex profeso* para el volumen de Daniel A. Wagner, Richard L. Venezky y Brian V. Street (eds.), *Literacy: An International Handbook*, Westview Press, Boulder, Colorado (USA), 1999, pp. 444-447. Sus autoras son Emilia Ferreiro y Sylvia Schmelkes. Traducción del inglés por Humberto Salazar.

Problemas específicos de la alfabetización en la Región

En general, en América Latina, la alfabetización es principalmente abordada mediante la escolarización. En el caso de México, por ejemplo, se ha demostrado que el número de adultos alfabetizados que el censo registró entre 1980 y 1990 se debe a la escolarización infantil, no obstante la existencia de programas permanentes de alfabetización de adultos (Ulloa y Latapí, 1996). El analfabetismo adulto está disminuyendo en relación con el total de la población adulta, aunque desde el inicio mismo del siglo, y hasta muy recientemente, el número absoluto de analfabetos adultos ha permanecido estable. La disminución del número de analfabetos adultos ha demostrado ser una tarea bastante difícil mediante los programas de educación de adultos o a través de las campañas, ya sean regulares o intensivas. Las campañas de alfabetización, en cambio, parecen lograr efectos importantes en países que viven procesos de transformación social, donde la alfabetización comienza a ser utilizada para propósitos sociales y económicos específicos (como Nicaragua en los años setenta). El analfabetismo adulto se concentra particularmente en las poblaciones rurales e indígenas, entre las mujeres de ambos grupos y, en general, entre la población mayor de 35 años. Los programas de alfabetización operan generalmente mediante personal voluntario, sin formación apropiada, y con métodos, contenidos y temporalidades uniformes para atender a una población muy diversa. El analfabetismo adulto constituye, por lo tanto, un problema que la Región no ha sido capaz de enfrentar adecuadamente.

La mayoría de los países tiene una proporción significativa de población rural. México pasó de ser un país predominantemente rural a uno urbano en sólo tres décadas (1950-1980). En el resto de los países, la proporción de población rural va de un 40 (Nicaragua) a un 60% (Guatemala). Para los fines de la alfabetización, los niños de las áreas rurales requieren una enseñanza más intensa y especializada debido a su débil exposición o contacto con la cultura escrita, y los profesores que llegan a esas áreas son, probablemente, los que cuentan con una menor experiencia y formación. La alfabetización obtenida en la escuela, bajo estas circunstancias, se lleva más tiempo y es más precaria que la obtenida en los ámbitos urbanos.

Dos países tienen una importante población indígena: Guatemala, donde alrededor del 60% de la población habla una de las más de 20 lenguas indígenas, y México, donde el porcentaje de población indígena es menor pero se reconocen más de 50 diferentes lenguas indígenas. En el resto de los países, las comunidades indígenas representan una proporción bastante menor del conjunto de la población. En todos los casos, los índices de analfabetismo entre los indígenas triplican los índices generales a nivel nacional; esto es cierto tanto para los niños como para los adultos.

Avances en las concepciones de la alfabetización

En el caso de los niños, una visión restringida de la alfabetización está cediendo el paso a una visión más amplia o comprehensiva en el caso de las políticas nacionales de México, así como en algunos programas innovadores de Costa Rica y Guatemala. Desde los años sesenta, México ha editado y distribuido cada año libros de texto gratuitos a todos los estudiantes de la primaria

(aproximadamente 90 millones de ejemplares por año a partir de 1977, para unos 15 millones de alumnos). En 1986 dio inicio un nuevo programa de "Bibliotecas de Aula", con una colección muy diversificada de libros para los niños, los profesores y los padres de familia. El programa comenzó con el envío de libros a las escuelas más aisladas y marginales, alcanzando ahora a todas las escuelas primarias. Desafortunadamente, esta concepción más comprehensiva o amplia de la alfabetización está por completo ausente en el caso de los programas gubernamentales de alfabetización para adultos, a pesar de que las ONG han sido actores importantes en el ámbito de la alfabetización desde mediados de los años sesenta en los países centroamericanos, bajo la destacada influencia de Paulo Freire. El Instituto Nacional para la Educación de los Adultos de México comenzó en 1995 a experimentar con lo que este mismo organismo denomina "una nueva concepción de la alfabetización".

Retos actuales de la alfabetización

El falso dilema: escuela para los niños o alfabetización de adultos

Muy pronto todos los niños en edad escolar tuvieron acceso a la escuela primaria. Sin embargo, la principal dificultad reside en el tránsito de un grado al siguiente y en el aspecto de la retención. Repetir uno o más grados aparece como algo "natural", tanto para quienes terminan el ciclo como para quienes lo abandonan antes de concluir. Si el fracaso en el arranque de la educación primaria se mantiene como hasta ahora, los niños de hoy serán los adultos semialfabetizados de mañana. Los niños que fracasan son sobre todo aquellos que tienen poco contacto con materiales escritos durante los años preescolares. Los servicios de educación preescolar están lejos de corresponder a la demanda efectiva. Por ello, la alfabetización en la región no se presenta como una opción entre trabajar con adultos *o* fortalecer el sistema escolar para evitar la consiguiente producción de adultos analfabetos: ambas estrategias son necesarias y se complementen mutuamente.

La tarea imposible: alfabetizar en ambientes iletrados

Por décadas, la misión de alfabetizar se concibió en términos muy estrechos, como enseñanza de pizarrón. Sílabas aisladas de las palabras eran repetidas y copiadas muchas veces por los estudiantes (niños y adultos por igual). Los libros "básicos" se pensaban como necesarios para el inicio, mientras que los libros "reales" vendrían más adelante, cuando los estudiantes fueran capaces de leer palabras o frases simples aisladas. El pizarrón no ha podido ser substituido por los objetos culturales que contienen textos escritos (principalmente libros, pero también periódicos, revistas, cartas, recetas, etc.). Devenir alfabetizado *con* los libros y *mediante* los libros es todavía un objetivo lejos de haber sido alcanzado (Ferreiro 1992; 1994). Al menos en México está comenzando a reconocerse que los salones de clase deben transformarse en ambientes letrados. Esto ha sido posible gracias a la sostenida producción y distribución de libros por la Secretaría de Educación Pública (caso único en América Latina).

Dificultades para llegar a los analfabetos

En países como México y Panamá, y más todavía en el resto, conforme el sistema educativo se expande, se vuelve más difícil llegar a los grupos de población de analfabetos, en la medida en que éstos se vuelven cada vez de mayor edad, y más difíciles de encontrar y de motivar para que participen en el proceso de alfabetizarse. Las experiencias de alfabetización que han tenido éxito con adultos analfabetos que viven en ambientes precariamente letrados son aquellas que buscan llevar los programas hacia la gente y promueven la participación de los adultos mismos en la definición de los programas, no las que buscan llevar a la gente a sus programas (Schmelkes, 1995). Dada esta dificultad de llegar a la gente analfabeta, el mejor abordaje consiste en hacer de la alfabetización parte de programas más amplios tendientes a la transformación y mejora de la vida de las personas, en aspectos que tienen que ver con la atención de sus necesidades básicas. Estos programas participativos, concebidos *ad hoc* y con una vocación integral, entrañan ciertamente más dificultades y son más costosos de operar, por lo que son raramente fomentados por los gobiernos locales y nacionales.

Alfabetización indígena

La alfabetización en lengua indígena o la educación bilingüe es la política general en la región. Con todo, a nivel práctico esta política adopta significados muy diversos. La discriminación (e incluso las actitudes racistas) hacia las culturas y las lenguas indígenas existe, aunque es imposible percibirla en documentos públicos (cfr. Hornberger en este mismo volumen).[1] El número de hablantes indígenas de las diversas lenguas varía enormemente. Por ejemplo, en México, hay más de un millón de hablantes de náhuatl pero menos de 9 000 hablantes de tepehua. Debido a estas diferencias, la dificultad para encontrar maestros que hablen las lenguas de los grupos menos numerosos, así como los materiales escritos para ellos, se vuelven evidentes. La alfabetización en la lengua nacional se mantiene como una condición para la escolarización posterior a la alfabetización inicial.

La alfabetización bilingüe se presenta como una situación ideal. De cualquier forma, el uso de las lenguas indígenas como "un puente" hacia la lengua oficial sigue floreciendo, así como la situación de "disglosia" en que la lengua indígena se percibe como la lengua de la oralidad y la lengua oficial tiene el estatus de lengua escrita. Discusiones interminables sobre la manera correcta de escribir una lengua dada inhiben, más que fortalecer, el uso de las lenguas indígenas y la producción de materiales en dichas lenguas (Delgado y Paradise, 1995).

[1] En el mismo volumen, cuya referencia se dio en una nota anterior, el texto de Nancy H. Hornberger se titula "Language and Literacy Planning", y se incluye en la sección de "Policy Perspectives" (pp. 277-282). N. del E.

Conclusiones

En concreto, la alfabetización en la región ha avanzado sobre todo debido a la expansión de la escolarización formal. Los esfuerzos en materia de alfabetización y educación de adultos son prácticas comunes en la región, pero su cobertura es bastante baja de cara a la magnitud de los índices de analfabetismo, además de que sus contenidos están por lo general insuficientemente vinculados con las necesidades básicas de los adultos y con la educación de los niños. La educación de los niños, especialmente la educación primaria, tiene problemas serios relativos a la baja calidad, lo que explica los altos índices de expulsión y repetición, que producen a su vez el incremento en el número de nuevos analfabetos y semianalfabetos adultos. México ha logrado avances en la creación de ambientes más letrados en las escuelas, con resultados promisorios. De cualquier forma, se requieren abordajes innovadores para la alfabetización entre los indígenas y la población rural para superar las prácticas tradicionales que han mostrado ser del todo ineficaces.

Referencias

Delgado G., y R. Paradise (1995). "Educación indígena de género y comunicación", en M. T. West Silva (ed.), *Educación, cultura y procesos sociales*. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa, pp. 249-311.

Ferreiro, E. (1992). "Children Literacy and Public Schools in Latin America", en M. T. West Silva (ed.), *World Literacy in the Year 2000. The annals of the American Academy of Political and Social Sciences*. Newbury Park, Calif.: Sage, pp. 143-150.

______ (1994). "Problems and Pseudo-problems en Literacy Development: Focus on Latin America", en Ludo Verhoeven (ed.), *Functional Literacy: Theoretical issues and educational implications*. Amsterdam: John Benjamins, pp. 223-235.

Schmelkes, S. (1995). "Latin American Research: Some Findings", *Adult Education and Deveopment,* núm. 45, pp. 131-138.

Ulloa, M., y P. Latapí (1996). "¿En dónde alfabetizan los mexicanos?: consideraciones metodológicas para identificar el origen de la alfabetización entre 1980 y 1990", *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 1, núm. 1, pp. 20-32.

UNESCO-OREALC. Oficina Regional para América Latina y el Caribe (1988). *Situación educativa de América Latina y el Caribe*. Santiago: UNESCO-OREALC.

United Nations Development Program (1997). *Informe sobre desarrollo humano 1997*. Nueva York: UNDP.

Parte II

Exploraciones

Evaluación de los efectos del uso de medios masivos en la promoción suburbana
Un estudio de caso*

Introducción[1]

El estudio que se resume a continuación forma parte de un esfuerzo que durante varios años viene realizando el Centro de Estudios Educativos, con el fin de descubrir y fundamentar procesos, efectos y condicionantes de la educación no formal que busca el mejoramiento de sectores marginados de la población. Este estudio pretende analizar los principales resultados de las actividades que ha llevado a cabo el departamento de comunicaciones de una institución dedicada a la labor promocional en zonas suburbanas, en una colonia de 35 mil habitantes.

Los antecedentes del trabajo de esta institución en la colonia estudiada se remontan a 1971, cuando se inició el proyecto con el objetivo explícito de propiciar las condiciones que llevaran a los vecinos de la colonia al conocimiento crítico de su realidad estructural, para que organizadamente intervinieran en las decisiones que los afectaban y se prepararan para una participación más activa en la sociedad.

La acción promocional en dicha colonia se ha llevado a cabo por medio de una serie de actividades —cooperativas, grupos de reflexión, servicios varios—, cada una de las cuales tiene objetivos particulares de toma de conciencia y organización. Además, la institución evaluada ha venido empleando, desde los inicios del proyecto promocional en esta colonia, diversos medios de comunicación como una forma de apoyo a la actividad global. Sin embargo, estos esfuerzos se realizaban en forma dispersa y poco sistemática. Por tal razón, se planteó la necesidad de estructurar un departamento de comunicaciones que coordinara e implementara armónicamente estos medios. El departamento se crea en 1974, con los siguientes objetivos: 1) suministrar a los grupos promocionales una serie de auxiliares que refuercen e intensifiquen la labor promocional de los grupos y, sobre todo, 2) extender la labor promocional a un sector más amplio de la población de la colonia, mediante el uso extensivo de algunos medios.

* Publicado en: *Revista del Centro de Estudios Educativos*, vol. VII, núm. 2, 1977, pp. 7-37. Escrito en colaboración con Bertha Salinas Amescua, investigadora adjunta (en ese momento) del Centro de Estudios Educativos.

[1] Agradecemos la colaboración de José Teódulo Guzmán, Pedro Gerardo Rodríguez, Ignacio Pamplona, Ana Marín Arrás, Kyra Lobarzo, Víctor López, Rafael Lucero, Lydia Maynez, José Muñoz, Armando Sánchez y Rodrigo Ortega en las etapas de recolección y análisis de los datos.

Metodología

En otra ocasión hemos expuesto con amplitud y detalle cada uno de los pasos del diseño del estudio (Schmelkes y Salinas, 1975: 75-88). Damos lo anterior por conocido y a continuación exponemos sólo las modificaciones realizadas, a lo largo del estudio, al diseño original. Ampliamos además algunos renglones con relación a los instrumentos y a la forma concreta de medición de algunas variables.

Cabe antes recalcar el hecho de que la evaluación realizada constituye, por las características del objeto de investigación, un estudio de caso. Este hecho impone a las conclusiones del estudio las limitaciones consiguientes.

Objetivos del estudio

El diseño original de la evaluación pretendía acercarse al modelo cuasiexperimental, es decir, medir en dos momentos los grupos de control y los grupos expuestos a los medios, siguiendo los lineamientos de una evaluación formativa.

Sin embargo, debido a una serie de problemas organizativos y a la falta de recursos humanos, no fue posible que la institución evaluada trabajara con los medios de comunicación en la forma y con la intensidad prevista. El uso de los medios, la producción y la transmisión de contenidos y materiales, fueron tan exiguos que no hubiese sido posible captar cambios en la audiencia después de los seis meses transcurridos entre la primera y la segunda medición.

Lo anterior nos obligó a cambiar las expectativas originales de la evaluación, a reajustar la jerarquización de los objetivos y a modificar algunos de ellos. De esta manera, los objetivos definitivos de la evaluación fueron los siguientes:

a) Evaluar el grado en que determinados medios de uso extensivo[2] (festival popular y boletín) logran informar a la población sobre algunas actividades que se realizan en la colonia, impulsar la participación de la población en sus actividades promocionales, y provocar algunos cambios de tipo valoral entre sus destinatarios.
b) Evaluar el grado en que el uso de algunos medios de comunicación logra reforzar la acción promocional de los grupos ya constituidos.
c) Evaluar los efectos de la promoción en general sobre el logro de algunos objetivos valorales que pretende la institución promocional.
d) Determinar el grado en que algunas variables socioeconómicas y culturales están relacionadas con las diferencias en el logro de los cambios pretendidos.

[2] Por "medios de uso extensivo" entendemos aquellos medios de comunicación destinados a una audiencia masiva y poco definida (festival popular, boletín). Los "medios de uso intensivo", en cambio, son aquellos destinados a pequeños grupos definidos, encaminados a facilitar la reflexión y la discusión (cine--foros, audiovisuales, discos, "cassettes", láminas, fotografías, etcétera).

La reestructuración anterior de los objetivos nos permitió realizar una evaluación sumativa de los efectos de los medios hasta el momento de la recolección de los datos; además, ofrecer detalladamente el nivel en que se encuentra el auditorio en relación con los efectos esperados del uso de los medios, lo cual podrá resultar de utilidad como punto de comparación para posteriores estudios de tipo evaluativo.

Variables

En términos generales, y salvo modificaciones secundarias, se utilizaron las variables descritas y desglosadas en el informe metodológico antes citado. En síntesis, cabe decir que se consideraron como variables independientes aquéllas relacionadas con los aspectos promocionales y de comunicación que interesaba evaluar. Como intervinientes, se consideraron aquellas variables externas al control de la institución promocional, que por hipótesis se suponía podrían guardar relación con el logro a nivel individual de los objetivos pretendidos. Las variables dependientes se desglosaron a partir de los tres primeros objetivos de la evaluación, y con base en las definiciones operacionales que elaboró el propio equipo de la institución.

Instrumentos y muestras

Se diseñaron en total 12 instrumentos de evaluación. Sin embargo, las circunstancias por las cuales atravesaba el departamento de comunicación y la institución en general, en el momento del estudio, impidieron la aplicación o disminuyeron la utilidad de algunos de ellos. Los instrumentos que de hecho se emplearon fueron los siguientes:

a) Cuestionario a grupos de control, destinado a medir las variables intervinientes y algunas otras que correspondían a los objetivos valorales. Este instrumento se aplicó a una muestra accidental de 20 individuos de una colonia suburbana similar a la colonia estudiada, que no ha estado sujeta a actividades promocionales.
b) Cuestionario a habitantes de la colonia estudiada, que no habían sido promovidos. Incluía ítemes referentes a las variables de exposición a los medios de información y participación en actividades promocionales. Este instrumento, junto con el anterior, fue aplicado a una muestra aleatoria simple del 5% de los padres de familia de la colonia.
c) Cuestionario a individuos promovidos,[3] que incluía ítemes referentes a las variables de exposición a la promoción y de internalización de sus objetivos. Este instrumento, junto con los dos anteriores, se aplicó a una muestra aleatoria estratificada del 10% de los individuos participantes en los grupos promocionales.

[3] Se entiende por "individuos promovidos" a aquellas personas que participan en algún o algunos de los grupos promocionales organizados en la colonia: cooperativas, grupos de reflexión, grupos de asistencia social. En el término "individuos no promovidos" incluimos a todos los habitantes de la colonia que no pertenecen a estos grupos, independientemente del grado de contacto que guardan con los mismos y de su grado de exposición a los medios de comunicación utilizados por la institución promotora.

d) Listado de problemas, causas y posibles soluciones: entrevista semidirigida grabada. Este instrumento se aplicó a una submuestra de los tres universos —grupos de control, individuos no promovidos e individuos promovidos—, y estuvo destinada exclusivamente a medir variables actitudinales y valorales.

Esta entrevista constaba de tres preguntas: ¿cuáles son los principales problemas de la colonia? (se estimulaba al individuo para que mencionara los más que pudiera); ¿cuáles son las causas de cada problema de los mencionados? y ¿cuáles son las posibles soluciones de cada uno de esos problemas?

La transcripción de las grabaciones de estas entrevistas permitió, mediante un método de jueces, establecer códigos y por tanto cuantificar las siguientes variables: conciencia crítica, organicidad, conciencia política y solidaridad.

e) Entrevista a promotores, destinada a medir variables referentes a la promoción y al uso de los medios de comunicación dentro de sus grupos.

f) Fichas de control de material. Este instrumento fue elaborado originalmente con el fin de controlar, en el periodo intermediciones, los medios y contenidos utilizados en la colonia. Esta finalidad, sin embargo, por las razones ya expuestas, no pudo cumplirse.

Análisis de los datos

Tal análisis siguió el proceso ordinario de tabulación, aplicación de pruebas estadísticas y análisis. Se manejaron pruebas X^2 con corrección de Yates para muestras pequeñas en los casos de relación entre variables, y pruebas t de Student para las comparaciones entre las muestras. El límite de confianza fijado fue de 10%.

Seis meses después de la recolección de los datos se llevó a cabo una segunda visita de campo, con el fin de conocer las actividades que desarrolló el departamento de comunicaciones durante ese periodo. Las observaciones participantes y no-participantes efectuadas en esta segunda visita, así como algunos análisis de contenido de los boletines y las entrevistas profundas con el personal del departamento, permitieron comparar cualitativamente el trabajo realizado hasta el momento de la recolección de los datos con las actividades llevadas a cabo a partir de entonces.

Descripción socioeconómica y cultural de la población de la colonia

Para situar la actividad promocional y de comunicación evaluada en el contexto de las características socioeconómicas y culturales de sus destinatarios, presentamos a continuación una síntesis de algunas de las características consideradas en este estudio.

La colonia estudiada se encuentra ubicada al borde de una gran barranca que marca los límites de una ciudad de provincia. Constituye un fraccionamiento popular de reciente construcción. A lo largo de los quince años aproximados de existencia, y fundamentalmente gracias a las demandas

y al trabajo de sus habitantes, el fraccionamiento ha conseguido gran parte de los servicios básicos. En la actualidad, un buen porcentaje de sus calles están empedradas y con banqueta. Aunque deficiente, existe el servicio de agua potable entubada a domicilio. Las pequeñas viviendas —de ladrillo la mayoría, de adobe algunas, y de lámina de cartón una minoría— cuentan con energía eléctrica, y la parte central de la colonia tiene servicio de alumbrado público. Una línea de autobuses une a la colonia con el centro de la ciudad. Existen dos escuelas primarias y un templo católico. Hay dos campos deportivos, que cobran una cuota por entrar. Existen también algunos teléfonos públicos, y el servicio de correo es suficientemente confiable.

Las características anteriores indican que, al menos en lo que toca al acceso a servicios básicos, no se trata de una "colonia marginada" en el sentido estricto del término. Lo mismo parecen demostrar algunos indicadores socioeconómicos y culturales que consideramos en el estudio, que sintetizamos a continuación.

Características socioeconómicas de la población

a) **Ingreso del padre.**
El 59% de los jefes de las familias entrevistadas percibía al mes más de mil 500 pesos (120 dls. de 1975), lo cual representaba aproximadamente, cuando se hizo el estudio, el salario mínimo de esa zona. Un 15% quedaba por debajo de los mil pesos mensuales (80 dls. de 1975).

b) **Ingreso *per cápita*.**
El 70% de la población percibía un ingreso medio *per cápita* de 250 a 349 pesos mensuales (20 a 28 dls. de 1975).

c) **Ocupación.**
El grupo de la población entrevistada cae dentro de las siguientes categorías ocupacionales: obrero (22%), empleado (31%) y albañil (18%). El 9% se dedica al comercio, y el porcentaje restante se distribuye, en porcentajes menores, en maquiladores, peones, vendedores ambulantes, artesanos y desempleados. El 24% de los entrevistados no cuenta con un empleo fijo.

Características culturales

a) **Escolaridad.**
Los entrevistados, adultos en un 95%, cuentan en promedio con una escolaridad de 2.6 años (el promedio nacional es de 3.9 años para la población mayor de 15 años). Una tercera parte de la población nunca asistió a la escuela (aunque más de la mitad se alfabetizó autodidactamente); otra tercera parte cursó entre 1 y 3 grados, y la tercera parte restante cuenta con 4 o más años de escolaridad.

b) **Tipo de núcleo familiar.**
El 95% de la población vive con su familia inmediata. Esto significa cierto grado de estabilidad, ya que una colonia de reciente formación y alta movilidad poblacional se

caracteriza, al menos en México, por la cohabitación temporal de dos o más familias relacionadas por lazos de parentesco, compadrazgo o amistad.

c) **Lugar de origen.**
El 50% de la población proviene de zonas rurales cercanas a la ciudad. Otra proporción importante (30%) es originaria de zonas rurales lejanas. El 20% restante es de origen urbano, y sólo el 7% es oriunda de la ciudad en la que actualmente habita.

d) **Tiempo de ausencia de su lugar de origen.**
Únicamente el 6% de la población tiene menos de 5 años de vivir fuera de su lugar de origen. El 22% lleva entre 5 y 9 años, y el 60% salió de su lugar de nacimiento hace más de 10 años. Puede, por tanto, afirmarse que la población es en general de origen rural, pero no de migración reciente.

e) **Tiempo de residencia en zonas urbanas o suburbanas.**
La distribución de la población según el tiempo de residir en zonas urbanas —distribución que coincide con el tiempo de ausencia de su lugar de origen— permite deducir que la mayoría de los emigrantes de zonas rurales va directamente a zonas urbanas, y que más que de una movilidad geográfica inter-rural se trata de una movilidad rural-urbana e inter-urbana.

f) **Grado de arraigo.**
El 44% de la población conserva parientes de primer grado en su lugar de origen (padres, hijos, hermanos), y el 26% de segundo grado. El 13% no tiene ningún pariente en su lugar de origen.

g) **Movilidad ocupacional.**[4]
El 66% de la población encuestada ha experimentado ascenso o mucho ascenso entre su primer y su último empleo. El 18% se ha mantenido en el mismo nivel ocupacional y sólo el 3% experimentó descenso o mucho descenso. Lo anterior significa, en términos generales, que la llegada a la ciudad ha sido para los habitantes de esta colonia un factor de movilidad ocupacional ascendente. Esto, sin embargo, no implica necesariamente una elevación del nivel de vida, ya que el índice se refiere a la calificación técnica requerida para el desempeño de un trabajo determinado, y no a la remuneración que éste implica.

h) **Aspiraciones laborales.**
No hay una percepción homogénea sobre la problemática laboral personal. Esto se deduce del hecho de que, aunque la mayoría de la población (54%) manifiesta un deseo de cambiar de empleo y una inconformidad con el empleo actual, otra proporción considerable (40%) se manifiesta conforme o no se atreve a aspirar a un cambio.

[4] Este índice se obtuvo restando del valor correspondiente a la ocupación actual el valor relativo a la primera ocupación, de acuerdo con la siguiente escala: campesino sin tierra = 1; campesino con tierra = 2; ocupación marginal (eventual) = 3; obrero = 4; empleado = 5. Las respuestas (que pueden caer dentro del margen -4 a +4) se agruparon de la siguiente forma: mucho ascenso, 4 y 3; ascenso, 2, 1; sin ascenso ni descenso, 0; descenso, -2, -1; mucho descenso, -3, -4.

i) **Aspiraciones de consumo.**
El análisis del tipo de artículos que la población desearía comprar nos muestra que un 59% de los entrevistados desea artículos que están fuera de sus posibilidades económicas. Por el contrario, 24% no manifiesta ningún deseo por adquirir bienes de consumo adicionales a los que ya posee.

j) **Aspiraciones de residencia.**
La mayoría de los entrevistados (59%) desea seguir viviendo en la colonia. Sólo el 16% manifiesta deseos de vivir en el campo. El resto preferiría vivir en otras colonias urbanas. Esto nos indica cierta conformidad o satisfacción con su actual forma de vida, o bien que existen factores que los impulsan a permanecer ahí, como podría ser el hecho de que la mayor parte de los habitantes de la colonia son propietarios del terreno donde viven. Lo anterior refuerza la hipótesis de la relativa estabilidad poblacional de la colonia estudiada.

k) **Acceso a medios masivos de comunicación comercial.**
Se trata, en concreto, de los siguientes medios:

- Radio. Sólo 12% de la población entrevistada nunca escucha la radio. El 32% la escucha durante un promedio de tres horas diarias. El esparcimiento parece ser la principal función de la radio comercial, pues 35% oye exclusivamente música, y el resto alguna combinación de música con novelas o noticias.
- Televisión. Cerca de 27% de la población no está expuesto a la TV. Del 71% que sí la ve, 51% lo hace durante una a cuatro horas diarias. La gran mayoría prefiere programas exclusivamente recreativos, y una pequeña proporción (7%), programas noticiosos o culturales.
- Periódicos. La población, en su mayoría (64%), no lee periódicos. Los pocos que sí lo hacen prefieren, en su mayoría, las secciones ligeras (deportes, espectáculos, nota roja).
- Cine. Sólo 34% de la población acostumbra asistir a funciones de cine, en forma muy eventual.

Esta breve síntesis de algunas características socioeconómicas y culturales permitirá al lector obtener una idea general sobre los beneficiarios de la actividad evaluada. Quedará claro que no se trata de una colonia suburbana cuya situación sea objetivamente indigente o subjetivamente desesperada. Se trata, por el contrario, de una colonia popular, que cuenta con acceso suficientemente generalizado a los servicios básicos y que ha alcanzado ya un alto nivel de estabilidad poblacional. Su población es de origen rural, pero no de inmigración reciente a zonas urbanas. Sin duda están presentes en la colonia situaciones de pobreza, desempleo crónico y desesperanza. Sin embargo, estas características no marcan la tónica general de la población estudiada.

Resultados del estudio

Presentamos a continuación los principales logros que se obtuvieron gracias al uso de medios de comunicación y al desarrollo regular de actividades promocionales. Los objetivos de la institución evaluada respecto al uso de los medios de comunicación para la promoción suburbana, pueden situarse dentro de un *continuum* de menor a mayor profundidad. De esta forma, consideramos tres niveles de efectos, cuya consecución es, teóricamente, gradual: a) efectos de información y conocimientos; b) efectos relacionados con la mayor y más eficaz participación en grupos y actividades colectivas y, por último, c) efectos relativos a cambios valorales y actitudinales en los beneficiarios. Por hipótesis puede suponerse —y la propia institución promotora así lo expresa— que la obtención de efectos del segundo tipo implica el logro de efectos del primer tipo, y que los efectos del tercer tipo suponen, a su vez, resultados positivos en relación a los dos primeros, cuando menos en algunos renglones de contenidos.

Es necesario advertir que, sobre todo en el caso de la población promovida, fue imposible controlar las variables a fin de aislar los efectos de la exposición a los medios de los efectos que produce la actividad promocional propiamente tal. Por tanto, en ningún caso se puede atribuir el logro de un determinado objetivo a uno de estos factores, sino a la combinación de ambos.

La institución evaluada utiliza dos medios de comunicación para fomentar la promoción extensiva de la colonia: un festival popular, que incluye el uso de múltiples medios y que se lleva a cabo quincenalmente en el centro de la colonia, y un boletín que se publica con la misma periodicidad.

Antes de entrar al tema de los logros alcanzados en relación con los objetivos que pretende el uso de estos medios, conviene dar una idea del número de personas que hasta el momento del estudio conocían y/o tenían acceso a cada uno de dichos medios.

Festival popular. La mayoría de la población tiene conocimiento de los frecuentes festivales que se celebran en la colonia. Saben de su existencia 90% de los individuos no promovidos y 98% de los promovidos. Sin embargo, el conocer la existencia de los festivales populares no implica necesariamente que se asista a ellos. El 44% de la población no promovida nunca asiste al festival. Ahora bien, existe una correlación altamente significativa (.001) entre la asistencia al festival y el tipo de muestra (promovidos y no promovidos), lo cual indica que el festival atrae a un número notablemente mayor de los individuos que participan en algún o algunos de los grupos de promoción que la institución promotora ha formado en la colonia.

Será interesante analizar el tiempo que los espectadores permanecen en el festival, dado que éste incluye actividades tanto informativas como de entretenimiento, y es un evento que dura gran parte de la tarde. Sobre todo los individuos no promovidos, y en general toda la muestra, asisten solamente a partes del festival. Únicamente 4% de los promovidos asiste de principio a fin. Puede suponerse que las asistencias parciales coinciden con los aspectos de entretenimiento del festival. La mayoría de la población ha estado asistiendo a los festivales desde hace más de un año.

Por todo lo anterior puede decirse que el festival, en cuanto medio extensivo, cumple su función (a pesar de que asiste un mayor porcentaje de individuos promovidos), pues goza de popularidad y aceptación.

Boletín. La realidad del boletín no coincide con la del festival, ya que sólo una cuarta parte de la muestra de individuos no promovidos lo ha leído alguna vez. Por el contrario, casi la totalidad de los individuos promovidos (91%) lo ha leído. En este caso, el grado de asociación entre lectura del boletín y tipo de muestra es altamente significativa (.001).

El análisis del número de boletines leídos confirma aún más lo anterior. Únicamente 10% de los individuos no promovidos ha leído más de un número; en cambio, más de 90% de los individuos promovidos ha hecho lo mismo. Lo anterior nos lleva a concluir que el boletín no está cumpliendo su función de extensividad, y que más bien está reforzando la promoción de los miembros de grupos.

No obstante, puede suponerse que la lectura del boletín tiende a extenderse más entre individuos no promovidos. Esto se deduce del hecho de que la gran mayoría de los individuos promovidos que leen el boletín lo han estado haciendo prácticamente desde que empezó a publicarse, mientras que la mayoría de los individuos no promovidos que lo leen lo hacen desde hace menos tiempo.

Un último dato de interés en este apartado es la relación entre la lectura del boletín y la frecuencia con que se asiste al festival La correlación entre estas dos variables resultó significativa al .001, lo cual indica que existe una misma audiencia para ambos medios, y que es por tanto difícil aislar el efecto de cada uno de ellos.

Analicemos ahora por separado cada uno de los tres niveles de efectos arriba descritos.

1. Comunicación e información

Los medios han permitido proporcionar información sobre diversas actividades que se realizan en la colonia y algunos de los problemas de la misma.[5] En efecto, fue posible:

a) Informar sobre la existencia de un establecimiento que vende material de construcción a un precio más bajo que el comercial. Este establecimiento está ubicado en una de las calles más céntricas de la colonia. Dos terceras partes de los individuos no promovidos y casi la totalidad de los promovidos conocen esta tienda. Además, poco más de la mitad de los individuos no promovidos y dos terceras partes de los promovidos han comprado materiales ahí. El conocimiento y el acceso a este establecimiento no se deben, sin embargo, a la información que sobre él han proporcionado los medios extensivos. Únicamente cinco individuos (2%) de la muestra de los no promovidos se enteraron de la existencia de la tienda gracias a alguna publicidad de la institución promotora. La gran mayoría la conocieron al verla o porque se les platicó de su existencia. Un porcentaje mucho mayor de los individuos promovidos (21%) se enteró de la existencia de esta tienda gracias a los medios de uso extensivo y, fun-

[5] Para el análisis de este apartado, y de los que siguen, nos centramos básicamente en la muestra de individuos no promovidos, en primer lugar, porque es a ellos a quienes esencialmente pretenden llegar estos medios y, en segundo lugar y sobre todo, porque los promovidos están expuestos a una serie de fuentes que pueden producir el mismo efecto que estos medios, los cuales fue imposible controlar en la investigación.

damentalmente, al boletín. Este dato nos indica que los medios de uso extensivo tienen mayor posibilidad de provocar efectos entre los individuos que pertenecen a los grupos promocionales, por lo menos en lo que toca a la información. Puede también indicar una potencialidad del boletín para transmitir con eficiencia este tipo de información, de lo cual se seguiría la necesidad de ampliar el tiraje y mejorar la distribución.

b) Los medios proporcionaron también información sobre las seis cooperativas que operan en la colonia: una de consumo (140 miembros), otra de ahorro y crédito (350 miembros), una de construcción (15 miembros), una de artes manuales (16 miembros), una de costureras (40 miembros) y una de artesanías (11 miembros). A pesar de que la cooperativa de consumo es visible y tiene el aspecto de una tienda de abarrotes, sólo 12% de los individuos no promovidos tiene conocimiento de su existencia, contra el 90% de los individuos promovidos. Existe una alta correlación entre el tipo de muestra y el conocimiento del costo de ingreso a esta cooperativa (nivel de significancia del .001). No resultaron significativos los cruces realizados entre la lectura del boletín / la asistencia al festival y el conocimiento de este dato para la población de individuos no promovidos, a pesar de que sobre el mismo se informó con insistencia por ambos medios. Es evidente, entonces, que el festival y el boletín han resultado poco efectivos para lograr que los destinatarios retengan la información transmitida sobre las cooperativas.

Por lo que toca a las cooperativas de ahorro y crédito, construcción y artesanías, sólo las conocen 10%, 10% y 8% de los individuos no promovidos, respectivamente. El que un porcentaje bastante mayor de individuos no promovidos (23%) conozcan la cooperativa de costureras, puede explicarse por el hecho de que esta cooperativa fue absorbida, poco antes del estudio, por la Compañía Nacional de Subsistencias Populares (CONASUPO), que pertenece al sector oficial, hecho que tuvo amplia publicidad en la colonia.

Es insignificante la diferencia en el conocimiento entre la cooperativa de consumo, de la cual se ha informado sistemáticamente en el festival, y las demás cooperativas. Esto confirma la hipótesis de que los medios extensivos han sido poco eficaces para transmitir este tipo de información, y pone en claro que el canal más importante es la comunicación interpersonal, sobre todo para el grupo de no promovidos.

c) El boletín y los festivales han informado, asimismo, sobre las actividades y los días en que se reúne una asociación de colonos promovida por la institución evaluada, que busca resolver algunos de los problemas que afectan a la colonia. Entre sus logros se cuenta el haber conseguido el alumbrado público, el haber organizado a un grupo cuya misión es resolver el problema del agua y el tratar de regularizar las escrituras de los lotes. La asociación está abierta a todos los miembros de la colonia. Sesiona quincenalmente y, por los medios extensivos y fundamentalmente en el festival, se informa continuamente de sus actividades y de sus días y horas de reunión. Sin embargo, escasamente 20% de los individuos no promovidos sabe de la existencia de esta organización. Es aún menor el conocimiento de las actividades que lleva a cabo, pues sólo 5% de los no promovidos conoce alguna o algunas de sus actividades. Sólo 4% de los individuos no promovidos

está enterado de los días y horas de reunión; lo contrario sucede con los promovidos, de tal manera que la correlación entre el conocimiento de este dato y el tipo de muestra es significativa al .001. No existe correlación entre la asistencia al festival y el conocimiento de este dato en la población de individuos no promovidos. Del cruce entre lectura del boletín y posesión de esta información, se obtuvo una correlación significativa al 1%.

Podría deducirse de lo anterior que el medio impreso, por dar la posibilidad al destinatario de consultarlo más de una vez, es más eficaz que el festival para transmitir este tipo de datos. Sin embargo, la versión que dan los propios entrevistados sobre la forma como supieron de la existencia de la asociación de colonos nos lleva a descartar esta interpretación. Ninguno de los no promovidos se enteró de la existencia de esta organización por medio del boletín. El 55% de quienes la conocen obtuvieron su información por comunicación interpersonal. Podemos, entonces, concluir que los medios de uso extensivo tampoco han sido eficaces para transmitir información sobre esta actividad.

En síntesis, parece que los medios extensivos (festival y boletín) han tenido escasos o nulos efectos sobre la población de individuos no promovidos en lo que toca a la transmisión de información y conocimientos sobre actividades que se realizan en la colonia. Por otro lado, sí puede decirse que tales medios, aunque sin pretenderlo, han reforzado eficazmente la promoción, puesto que los grupos promovidos por la institución evaluada son los que participan más en la lectura del boletín y en la asistencia al festival. Estos medios han proporcionado a esas personas una fuente continua de información y de nuevos conocimientos sobre actividades y problemas de la colonia (cuadro l).

Cuadro I

Proporciones de la población que conocen las actividades promocionales que se llevan a cabo en la colonia (porcentajes)

Actividades promocionales	Promovidos	No promovidos
Festival (conocimiento)	98	90
Boletín (conocimiento)	91	25
Tienda de material de construcción	96	67
Cooperativa de consumo	88	12
Cooperativa de ahorro y crédito	75	10
Cooperativa de construcción	79	11
Cooperativa de artesanías	86	8
Cooperativa de costureras	89	23
Asociación de colonos	80	20

2. Efectos del uso de los medios de comunicación sobre la participación en actividades colectivas y en los grupos promocionales

Para poder hablar sobre posibles efectos de los medios en la participación de la población en actividades colectivas y grupales, es necesario hacer primero una descripción del grado en que la colonia conoce a los grupos promocionales existentes. Únicamente 16% de individuos no promovidos contra 98% de promovidos saben de la existencia de tales grupos. Por lo que toca a las actividades que realizan estos grupos, las conocen 13% de los individuos no promovidos y 91% de los promovidos. Una proporción aún menor conoce el tipo de personas que integran los grupos: 7% de los no promovidos y 88% de los promovidos.

Respecto al grado en que los medios han propiciado la participación en los grupos promocionales de la colonia, apenas 7% de los promovidos llegó a participar en un grupo promocional gracias a la información que obtuvo en el boletín o en el festival. De nuevo aquí el principal canal de información y consecuentemente de participación es la comunicación interpersonal. En efecto, 32% participa en su grupo gracias a una invitación directa que se le hizo, y 16% porque le habían platicado de su existencia.

Por tanto, puede concluirse que los medios de uso extensivo aún no han rendido frutos con relación a este objetivo específico.

Se esperaba que el uso de algunos medios proporcionara un refuerzo a las actividades promocionales de tal forma que los grupos con los que se trabajaba fueran capaces de trascender los objetivos inmediatos y adquirieran una percepción y una línea de actividad que fueran más acordes con el proceso deseado en la colonia. Para tal fin, ante los grupos promocionales el departamento de comunicaciones definió su postura como de apoyo: debía producir el material que los promotores solicitaran para el trabajo en sus grupos. Los promotores, por su parte, tendrían absoluta responsabilidad y libertad en la promoción de sus grupos. Se esperaba, pues, que el promotor solicitara al departamento el material necesario para reforzar tanto el trabajo funcional como el de integración a un proceso más global en la colonia.

Sin embargo, durante el periodo evaluativo el equipo del departamento de comunicaciones no produjo material debido, entre otras causas, a la escasez de recursos humanos. A nivel intensivo, dirigió su trabajo al acompañamiento directo de algunos grupos de reflexión. Por otra parte, fue mínima o nula la demanda de material de comunicación por parte de los promotores. Por tanto, los medios intensivos, como tales, no fueron utilizados.

No obstante, el trabajo que realizó el departamento con los grupos de reflexión ha producido resultados interesantes. Estos grupos (formados por colonos) elaboran materiales que se difunden en los festivales y en el boletín. De esta forma, algunos medios en cuya elaboración han participado activamente miembros de los grupos de reflexión y que originalmente se destinaron al trabajo intensivo (teatro, sociodramas, audiovisuales), han pasado a formar parte de los medios extensivos al difundirse en el festival.

Sin embargo, no se alcanzaron los objetivos que se buscaban a través de los medios intensivos para el refuerzo de los grupos. Entre éstos se contaban: motivar las reuniones de trabajo de las cooperativas; facilitar a los socios de las cooperativas la ubicación de sus problemas como colectivos

(y como manifestaciones de problemas más amplios); fomentar en los grupos la discusión de los problemas de sus integrantes; facilitar la organización dentro de los grupos; promover la comunicación intra e intergrupal; fomentar la elaboración y la emisión de mensajes al resto de la colonia por parte de los grupos.

3. Comunicación y cambios valorales

Este nivel de efectos constituye el aspecto más profundo y más difícil de realizar, así como el elemento de mayor interés, por ser el que plantea la posibilidad de establecer las condiciones que aseguren la permanencia del trabajo promocional realizado.

Efectos de los medios sobre la conciencia crítica

Creemos necesario puntualizar que la conciencia crítica es una variable de difícil medición. En primer término y al igual que de todos los valores que se pretende promover, hay que decir que se trata de una variable dependiente de cambio lento y gradual. Así pues, el objetivo de aumentar la conciencia crítica se convierte en una meta a muy largo plazo. En segundo lugar, y puesto que se trata de un proceso, el determinar los pasos necesarios para el logro de este objetivo con el fin de percibir al menos una tendencia en esa dirección, es algo que difícilmente puede prescindir de la subjetividad del investigador.

El cruce entre lectura del boletín y ubicación territorial de causas arroja, para el caso de la población de individuos no promovidos, un nivel de significancia del 10%. La diferencia fundamental no está entre los valores situados abajo y arriba de la media, sino entre el valor cero y los que lo sobrepasan.[6] Por lo tanto, esta correlación no indica una diferencia sustancial entre el tipo de causas que mencionan los individuos no promovidos, sino una mayor capacidad de quienes leen el boletín para encontrar las causas de los problemas percibidos. Esto puede ser indicio de una cierta toma de conciencia, pero también reflejar otros fenómenos, como inteligencia o habilidad verbal.

Al cruzar esta variable con la frecuencia de asistencia al festival, encontramos una asociación no significativa.

Cabe entonces decir que existe una cierta asociación entre la exposición al boletín y la capacidad para encontrar causas a los problemas percibidos. Esto puede indicar la potencialidad de este medio para provocar esta clase de cambios valorales en sus destinatarios, ya que existe la posibilidad de que estos datos reflejen una tendencia hacia el logro de objetivos de este tipo. Por otro lado, el dato puede estar indicando que los individuos no promovidos que tienen acceso al boletín poseen ya ciertas características especiales, que son precisamente las que los llevan a leer este impreso. Una u otra hipótesis sólo podrían probarse fehacientemente mediante un experimento longitudinal, en que se controlaran los otros fenómenos arriba anotados.

No resultaron significativos los cruces realizados entre otros indicadores de conciencia crítica (percepción de problemas y capacidad de plantear soluciones) y las variables de exposición a los medios de uso extensivo (cuadro 2).

[6] El valor cero se aplica a aquéllos que no proporcionaron causas a los problemas que mencionaron.

Cuadro 2

Niveles de significancia de las correlaciones (X^2) entre la exposición a los medios y las variables valorales, para la población no promovida		
Valores	**Frecuencia de asistencia al festival**	**Lectura del boletín**
Conciencia crítica:	6	NS
Ubicación territorial de causas	NS	10%
Percepción de problemas	NS	NS
Capacidad para plantear soluciones	NS	NS
Solidaridad	NS	NS
Conciencia política	NS	NS
Organicidad	NS	NS
Aspiraciones de consumo	NS	NS
Comunicación con vecinos	NS	NS

Efectos de los medios sobre la solidaridad

El trabajo promocional pretende desembocar en la formación de una comunidad solidaria, capaz de plantear problemas comunes, y cuyos miembros estén dispuestos a ayudarse mutuamente y a unirse en un momento dado para resolverlos, aunque los problemas no atañan directamente a todas las personas que participan en su solución. Para el logro de este objetivo, de alguna manera pretenden colaborar los medios de uso extensivo.

En el caso de los individuos no promovidos, no se encontró una asociación significativa entre esta variable y la lectura del boletín. Se detectó una total independencia entre solidaridad y frecuencia de asistencia al festival.

Es indiscutible que el índice elegido tiene muchas limitaciones: la principal es la confianza supuesta en el hecho de que afirmaciones indicativas de solidaridad surgirían espontáneamente en la entrevista grabada, sin la existencia de un estímulo construido específicamente; no obstante, los datos así recabados no permiten atribuir ninguna influencia a los medios de uso extensivo sobre esta variable.

Efectos de los medios sobre la conciencia política

Los cruces realizados entre esta variable y las referentes a la exposición a los medios de uso extensivo no resultaron significativas; más aún, arrojaron resultados de absoluta independencia entre las variables. De ahí que pueda concluirse que no existe relación entre esta exposición y la capacidad del individuo para referirse al poder de hablar de sus problemas, de las causas de los mismos y de sus posibles soluciones.

Efectos de los medios sobre la organicidad
La institución ha definido la organicidad como la disposición de la gente a organizarse cuando se presenta una situación que lo amerita. Ninguno de los dos cruces realizados entre exposición a medios de uso extensivo y organicidad resultó significativo. Puede, pues, concluirse que los medios de uso extensivo, hasta el momento en que se recogieron los datos, no habían cumplido con su objetivo de promover la organicidad entre la población que no pertenece a grupos de promoción.

Efectos de los medios sobre las aspiraciones de consumo
Aunque se reconoce que es prácticamente inútil la lucha valoral en contra de la publicidad que los medios masivos hacen de los artículos suntuarios o de necesidad secundaria, en los contenidos de las actividades extensivas del departamento estudiado puede entreverse un ataque a este fenómeno. La correlación efectuada entre las aspiraciones de consumo[7] y las variables de exposición a los medios de uso extensivo no resultó significativa. La errática distribución de las frecuencias de estas variables indica, además, que existe independencia entre las mismas. Se comprueba así la hipótesis de que es difícil luchar contra la publicidad de los medios masivos comerciales mediante actividades como el festival o el boletín. Sin embargo, es necesario matizar esta afirmación, ya que sobre el particular no se ha desarrollado una campaña sistemática y reiterada en los medios extensivos.

Efectos de los medios sobre la comunicación con los vecinos
El establecimiento de una comunidad organizada y solidaria es uno de los objetivos a largo plazo de las actividades promocionales. Por otro lado, la institución promotora está consciente de la dificultad de llevar los contenidos promocionales a una población de 35 mil habitantes. Dentro de este contexto, se ha reconocido la importancia de la comunicación interpersonal como un medio para divulgar estos contenidos. El funcionamiento adecuado y eficaz de una red de comunicaciones interpersonales es un paso indispensable para la creación de estructuras básicas que permitan el logro de este objetivo mediato.

Aunque en el momento del estudio los medios de uso extensivo aún no operacionalizaban claramente contenidos encaminados a obtener este objetivo, consideramos conveniente analizar el estado actual de la relación entre la exposición a los medios y la intensidad de la comunicación de la población no promovida con sus vecinos.

No existe relación significativa entre lectura del boletín y comunicación con los vecinos. Idéntica asociación fue detectada entre la intensidad de la comunicación con los vecinos y la frecuencia de asistencia al festival.

En síntesis (véase cuadro 2) puede decirse que, salvo el caso de la posibilidad de mencionar las causas —cualesquiera que éstas sean— de los problemas percibidos, los medios de uso extensivo no guardan relación con ninguno de los objetivos valorales que se persiguen. Todavía no se puede evaluar la utilidad potencial de estos medios para el logro de cambios valorales entre la población

[7] Esta variable se midió de la siguiente manera: no desea comprar nada = 3; desea artículos accesibles económicamente (de un costo menor de 200 pesos; 16 dólares de 1975) = 2; desea artículos no accesibles económicamente (de un costo mayor a 200 pesos) = 1.

global (con la cual se tiene otro tipo de contactos), ya que se trata de un proceso gradual cuyos frutos no pudo aún captar el instrumento utilizado. No obstante, sí puede concluirse que hasta la fecha, y de acuerdo con la definición operacional de estos valores, no se han producido los efectos deseados.

Efectos de los medios sobre el cambio valoral de la población promovida

El análisis de este apartado lo limitan tanto la ausencia de una producción específica por parte del departamento para el uso en los grupos, como el empleo prácticamente nulo de los medios de comunicación como auxiliares en la labor promocional durante el periodo evaluativo. No obstante, algo puede decirse al respecto, ya que algunos grupos de reflexión participaron directamente en la elaboración de contenidos comunicativos para los medios de uso extensivo.

En lo que toca a la conciencia política de la población promovida, el 78% de los que pertenecen a los grupos de reflexión se ubican en las dos calificaciones más altas de esta variable, frente a sólo el 50% de los que no pertenecen a grupos de reflexión. Aunque la correlación efectuada entre estas dos variables no resultó significativa, la percepción del personal del departamento es que ha habido un avance notable en el grado de participación de quienes pertenecen a los grupos de reflexión y han participado en la elaboración de materiales de comunicación. Es posible que todavía sea prematuro querer captar este tipo de efectos mediante entrevistas como las efectuadas. Por este motivo, describimos a continuación el proceso de la colaboración de estos grupos en la producción y contenidos de los medios.

Boletín. El principal dibujante y caricaturista del boletín es un colono. El contenido de los textos, los mensajes centrales y las diferentes secciones que contiene dicha publicación son producto de las discusiones e informaciones que principal, pero no exclusivamente, se tienen en los grupos de reflexión. El equipo que elabora el boletín es cambiante: cada vez que se va a imprimir un boletín se pide colaboración tanto a los integrantes de los grupos como a los colonos en general, por medio de los números anteriores y durante los festivales. Se incluyen los escritos que alguna persona envía sobre problemas que le inquietan o que se han tocado en las reuniones. Generalmente se reúnen dos miembros del departamento de comunicaciones con voluntarios que deciden colaborar para un número determinado. En esta forma, aunque sean pocas las personas que trabajan en la producción concreta del boletín, puede decirse que su contenido está orientado al proceso de discusión de los grupos.

Festival. La presentación del festival implica dos aspectos: uno de planificación-programación y otro de improvisación. En el primero, los promotores y encargados del departamento tienen mayor participación, ya que coordinan los ensayos de lo que se considera el punto medular de cada festival; también consiguen las presentaciones de números de entretenimiento. La parte informativa de los festivales se basa en datos recolectados previamente entre los promotores de los diversos grupos. Los encargados del departamento cuidan casi todo el aspecto técnico de las presentaciones, aunque hay una colaboración cada vez mayor de los promovidos.

El aspecto improvisado está casi totalmente en manos de los colonos, sean promovidos o no. El animador del festival suele ser un integrante de los grupos de reflexión, quien estimula la participación del público en general.

Así pues, la presentación y organización del festival no es tarea sólo de promotores, líderes de grupo, miembros del departamento o promovidos, sino del conjunto de todos ellos.

Las obras de teatro (creadas *ad hoc* o adaptadas) o los sociodramas que en ocasiones constituyen el acto principal de los festivales suelen ser el producto de la discusión grupal de los temas, enfoques o personajes que deben cubrirse. Los integrantes de los grupos reflexivos elaboran los diálogos y la trama central de la representación. Esto hace inevitable el desencadenamiento de discusiones previas. Así, lo que en un principio era una simple reunión de composición o práctica teatral, se convierte en una reflexión conjunta que conduce a una producción propia. La participación en la elaboración del material que habrá de difundirse viene a reforzar la discusión y el análisis.

Gracias al diálogo colectivo, cuyo tema sugieren a veces los promotores con base en ciertos problemas generales, los miembros de los grupos van detectando relaciones entre los hechos, que los llevan a comprender el origen de los problemas. Una constante en la estructura de estas discusiones es el intento por descubrir la relación implícita que guardan una serie de problemas aparentemente independientes. Además, a través de charlas la gente percibe que esos problemas afectan al grupo social al que pertenece, y que a la vez están ligados a la situación en que viven otros sectores del país. Esto permite a los miembros de estos grupos comenzar a autopercibirse como uno de los muchos estratos sociales que componen la sociedad.

Este avance logrado en las discusiones de los grupos de reflexión de ninguna manera es atribuible exclusivamente a los medios de comunicación. La participación en las discusiones es el producto de varios años de trabajo intensivo que iniciaron promotores antiguos en la colonia. No obstante, la participación de los grupos en la elaboración del material que se va a comunicar es un reforzador importante que permite sistematizar y expresar tangiblemente este tipo de reflexiones.

4. Efectos de la promoción sobre el cambio valoral de sus beneficiarios

Efectos de la promoción en la toma de conciencia de sus beneficiarios

Ha sido imposible, en el proceso de este estudio, aislar los efectos de los medios y de la promoción como tal. Aunque el análisis de los efectos de la promoción rebasa los límites de este trabajo y otra institución ya lo ha llevado a cabo, consideramos pertinente referir lo que sobre este aspecto pudo deducirse de los datos que recogimos. La razón fundamental para hacerlo es que el presente estudio intenta, entre otras cosas, describir el nivel en que se encuentra la población respecto a algunos de los objetivos valorales que pretende la institución promotora.

Efectos de la promoción sobre las actitudes hacia la organización de sus beneficiarios

Existe una asociación significativa al 2% entre esta variable (organicidad) y el tipo de muestra. Además, hay una diferencia altamente significativa (.1%) entre las medias de las muestras, claramente a favor de la población promovida. Cabe concluir que, como grupo, los individuos promovidos se refieren en mayor medida a organizaciones y manifiestan una mayor tendencia a implicarse en ellas que los no promovidos. Si se considera este índice como un buen indicador de organicidad, puede

entonces decirse que los individuos promovidos poseen una organicidad significativa, mayor que la de los no promovidos. Esto puede deberse bien a una característica especial de quienes acuden a los grupos, bien a una consecuencia directa de la labor promocional.

Es interesante notar que no se encontró asociación significativa entre el tiempo de pertenencia a los grupos promocionales y esta variable. Es decir, que en caso de aceptar la hipótesis de que la mayor organicidad es consecuencia directa de la promoción, ésta no depende del tiempo que los individuos hayan estado expuestos a este tipo de actividades.

Efectos de la promoción sobre la solidaridad de los beneficiarios

Cruzamos esta variable con el tipo de muestra y el resultado no fue estadísticamente significativo. No puede inferirse, por tanto, una disposición mayor de los promovidos respecto a este valor. Si se considera válido el supuesto del que se parte para la medición de esta variable, puede concluirse que los grupos promocionales no están logrando este objetivo valoral. Cabría en este sentido advertir que la organicidad —que a nivel de expresión verbal está fuertemente arraigada entre los individuos promovidos— no puede ser de la profundidad deseada si este sector de la población no va consiguiendo, paralelamente, un mayor sentimiento solidario.

Efectos de la promoción sobre la conciencia política de los beneficiarios

La prueba estadística sobre conciencia política realizada en las dos muestras de la colonia estudiada arrojó un nivel de significancia del 10%. Ello nos permite concluir que, aun cuando la relación entre conciencia política y tiempo de pertenencia a grupos promocionales no resulta significativa, las personas que pertenecen a los grupos promocionales tienden a ver el poder como algo cercano y afectable, en mayor medida que los demás habitantes de la colonia. Lo anterior puede ser resultado de una selección natural por parte de las personas que llegan a participar en los grupos promocionales, debido a que desde antes de entrar tienen una percepción clara del poder. Puede también plantearse la hipótesis de que tal tendencia es resultado directo de la labor promocional y que por tanto la institución promotora va logrando satisfactoriamente su objetivo de incrementar la conciencia política entre los beneficiarios de este tipo de actividades.

Efectos de la promoción sobre otros indicadores valorales

El cuadro 3 consigna los resultados de las pruebas estadísticas realizadas entre el tipo de muestra y algunas variables que, aunque la institución evaluada no incluye explícitamente en su labor promocional, sí forman parte de su filosofía básica. No entraremos al análisis detallado de estos resultados. Queremos simplemente recalcar que la labor promocional parece no haber tenido efectos en las aspiraciones de residencia y de consumo de la población de los individuos promovidos, como tampoco en la forma en que este grupo percibe su ubicación dentro del sistema global de estratificación social. En cambio, puede decirse que la población de individuos promovidos difiere significativamente de la población no promovida en su percepción del cristianismo y en la intensidad de la comunicación con sus vecinos. Como en los casos anteriores, esta actitud puede deberse a la autoselección de los miembros de los grupos o ser resultado de la labor promocional.

Cuadro 3

Resultados de las correlaciones (X^2) entre el tipo de muestra (promovidos y no promovidos) y algunos indicadores valorales	
Indicadores valorales	**Nivel de significación X^2**
Comunicación con vecinos	.01
Aspiraciones de residencia	NS
Comparación subjetiva con personas de la colonia, de la ciudad y del campo	NS
Percepción del cristianismo*	.001
Aspiraciones de consumo	NS

* Por motivos de espacio no detallamos la forma como medimos esta variable. La alta correlación indica que los promovidos tienden más a expresar su cristianismo en términos de relación con y de servicio a los demás. Es muy probable que la causa de esta relación sea el hecho de que muchos promovidos provienen de o participan en grupos formados por religiosos o religiosas que trabajan en la colonia.

Efectos sobre la capacidad de percibir problemas

Un primer indicador —parcial— de conciencia crítica se refiere a la capacidad del individuo para percibir otros problemas distintos de los mencionados. La correlación entre esta variable y el tipo de muestra es significativa al 5% (cuadro 4). Lo anterior indica que es significativamente mayor el número de individuos promovidos que se encuentran por arriba de la media en la cantidad de problemas percibidos, que el de los no promovidos que se hallan en la misma situación

Cuadro 4

Resultados de las correlaciones entre tipo de muestra e indicadores de conciencia crítica		
Indicador	**Nivel de significancia X^2**	**Nivel de significancia *t***
Total de problemas citados	.05	No se aplicó
Tipo de problemas	NS	.05
Ubicación de los problemas citados	.05	.10
Capacidad para encontrar las causas de los problemas citados	NS	No se aplicó
Análisis territorial de las causas mencionadas	.50	.10
Análisis cualitativo de las causas mencionadas	.30	.01
Capacidad de plantear soluciones a los problemas percibidos	.50	.01

Efectos sobre el tipo de problemas mencionados
La prueba X^2 efectuada entre esta variable y el tipo de muestra no resultó significativa. Sin embargo, el análisis de las frecuencias en que se distribuyen los individuos de ambas muestras con relación a esta variable indica una marcada tendencia hacia la mayor capacidad de los promovidos para plantear problemas relevantes. De esta forma, 4% de los individuos promovidos tiene un valor cero, que se aplicó a quienes no plantean problemas; el 28% se encuentra por abajo de la media, y la gran mayoría (68%) por arriba de ella. El 14% de los no promovidos cae en la categoría cero y sólo 38% se halla por arriba de la media. Esta tendencia la confirma la prueba ***t*** aplicada a la diferencia entre las medias de las dos muestras. Como puede verse en el cuadro 4, la diferencia entre las dos medias resulta significativa al 5%.

Ubicación de los problemas citados
El resultado de la prueba X^2 que mide la asociación entre esta variable y el tipo de muestra es significativo al 5%. Por su parte, la prueba ***t*** muestra que hay una diferencia significativa al 10% entre las medias de la muestra. Esto quiere decir que el sector de la población que pertenece a grupos promocionales posee una capacidad significativamente mayor para referir problemas de incidencia más general y menos personal o local que el sector de la población que no pertenece a tales grupos.

Efectos sobre la capacidad para encontrar las causas de los problemas citados
El cruce efectuado entre esta variable y el tipo de muestra señala que los individuos promovidos no tienen mayor capacidad para encontrar las causas de los problemas que mencionan. Una explicación de este fenómeno puede ser el hecho de que los promovidos mencionan problemas más complejos cuyas causas son objetivamente más difíciles de encontrar. Esta explicación sólo puede plantearse como hipótesis.

Efectos sobre lo ubicación territorial de las causas mencionadas
La prueba X^2 realizada entre esta variable y el tipo de muestra no resultó significativa. Sin embargo, un análisis de la distribución de frecuencias nos llevó a aplicar una prueba ***t*** de Student, que arroja una diferencia significativa al 10% entre las dos medias. Este dato indica que los individuos promovidos tienen una capacidad ligeramente mayor para ubicar los problemas mencionados como manifestaciones de problemas más amplios.

Efectos sobre la calidad de las causas mencionadas
Tampoco en este caso resultó significativa la prueba X^2 que mide la asociación entre la calidad de las causas y el tipo de muestra. El 28% de los individuos promovidos se encuentra por debajo de la media, contra 42% de los segundos. Esto denota en los individuos promovidos la tendencia a una mayor capacidad para ir al fondo del problema al analizar sus causas, la cual se comprobó al aplicar la prueba ***t*** de Student, que arrojó una diferencia significativa al 1% entre las medias de las muestras.

Efectos sobre la capacidad para plantear soluciones a los problemas percibidos
No existe una correlación estadística entre esta variable y el tipo de muestra. En cambio, se detectó una diferencia significativa al 1% entre las medias de las muestras, siendo .57 la media de los individuos no promovidos y .83 la de los promovidos. De nuevo se detectó mayor capacidad en los individuos promovidos para encontrar soluciones a los problemas que se perciben.

En síntesis, puede decirse que el grupo de personas promovidas posee un grado de conciencia crítica —entendida como el resultado del conjunto de los indicadores considerados— que es significativamente mayor que el del promedio de la población de su colonia. Esto puede deberse a una selección natural de quienes llegan a participar en los grupos promocionales, que atraen significativamente más a personas que ya cuentan con un grado mayor de conciencia crítica. Pero puede también plantearse la hipótesis de que la mayor conciencia crítica de los individuos promovidos es consecuencia directa de su participación en trabajos promocionales.

5. Exploración de los factores explicativos de los resultados encontrados
Con el fin de descubrir si existe influencia sistemática de terceras variables que escapen al control de la institución promotora sobre los valores que ésta pretende lograr en la población, realizamos una serie de cruces entre algunas variables socioeconómicas y culturales y otras valorales. Los resultados se resumen en el cuadro 5. El análisis de las relaciones encontradas nos permite concluir que ninguna de las características socioeconómicas de la población, seleccionadas para este análisis, influye significativa y sistemáticamente sobre los valores pretendidos por la institución promotora, excepción hecha de alguna influencia de la escolaridad sobre la organicidad. El sexo influye no sobre la calidad de los objetivos valorales, sino sobre la capacidad para expresar problemas, causas y soluciones. En lo que toca a las variables culturales, si se exceptúa la relación entre ascenso ocupacional y tipo de problemas percibidos, no se encontraron relaciones significativas entre estas características y los valores pretendidos. Por tanto, puede decirse que las variables externas a la institución no introducen sesgos repetidos y sistemáticos en los resultados del estudio.

Cuadro 5

Resultados de las correlaciones (X^2) entre algunas variables socioeconómicas y culturales de la población y otras variables					
	Variables socioeconómicas y culturales				
Variables valorales	**Sexo**	**Ingreso *per cápita***	**Escolaridad**	**Ascencionalidad ocupacional**	**Tiempo de residencia en zonas urbanas**
Comunicación con vecinos	NO	NSA	NO	NSA	NSA
Aspiraciones de consumo	.05[1]	NSA	NO	NO	NO
Tipo de problemas	NO	NO	NO	.05[7]	NSA
Ubicación de las causas de los problemas percibidos	NO	NSA	NO	NSA	NSA
Calidad de las causas mencionadas	NO	NSA	NO	NSA	NSA
Presencia de soluciones	NO	NSA	NO	NSA	NSA
Organicidad	NO	NO	.05[6]	NO	NO
Conciencia política	.05[2]	NSA	NO	NSA	NO
Solidaridad	NO	NO	NO	NSA	NO
Status objetivo	NSA	.01[3]	.05[5]	NO	NO
Aspiraciones de residencia	NSA	10[4]	NO	NSA	NSA

Notas:
1. El hombre tiene significativamente mayores aspiraciones de consumo que la mujer.
2. Los hombres tienden más que las mujeres a hacer referencias al poder al hablar de sus problemas, sus causas y posibles soluciones.
3. A menor ingreso *per cápita*, menor *status* subjetivo.
4. A mayor escolaridad, mayor organicidad.
5. A mayor escolaridad, mayor *status* subjetivo.
6. La problemática que percibe la gente con mayor ascenso ocupacional tiende a ser más subjetiva.

NSA: significa que no se aplicó.

Conclusiones

Las circunstancias por las que atravesaba la institución promotora durante el periodo de la evaluación impiden formular hipótesis sobre el potencial que tienen los medios de comunicación para apoyar la promoción suburbana. En esa época fue escaso el trabajo del departamento y las circunstancias específicas tanto de la institución como de la colonia estudiada imponen a esta evaluación el carácter de un estudio de caso. No obstante, ciertos resultados permiten formular algunas hipótesis de trabajo interesantes para la institución evaluada que, en el caso de ser puestas a prueba en condiciones controladas, pueden sentar las bases para que futuros estudios obtengan conclusiones más generalizables.

1. Labor de los medios de comunicación sobre la información, conocimientos y conductas inmediatas de sus destinatarios

Los datos indican claramente que a pesar de la gran popularidad del festival y de la alta aceptación del boletín, ninguno de estos medios ha cumplido sus objetivos de proporcionar información sobre la labor promocional que se desarrolla en la colonia. No se pudo determinar con claridad si se trata de un problema de acceso en el caso del festival o de distribución en el del boletín, o bien si los medios —utilizados aisladamente y sin el esfuerzo de actividades de otro tipo o de redes efectivas de comunicación interpersonal— tienen en sí pocas posibilidades de éxito en este nivel y en el contexto de las colonias suburbanas.

Ciertos datos analizados parecen indicar que los medios de uso extensivo —que llegan a un número significativamente mayor de la población de individuos promovidos— están cumpliendo una función de refuerzo informativo de la labor promocional propiamente tal. Muchos individuos promovidos se enteraron de las actividades de otros grupos promocionales gracias a su acceso a los medios extensivos. Lo anterior puede estar indicando algo acerca del potencial de los medios de comunicación para apoyar con información y suministrar conocimientos a la población que se encuentra ya involucrada en actividades promocionales.

2. Los medios y su motivación para participar en actividades colectivas

La carencia que tienen los medios tanto de efectos informativos como de motivación hacia la participación parece confirmarla el hecho de que sólo una proporción muy reducida de los promovidos se enteraron y llegaron a participar en los grupos promocionales gracias a la información-motivación recibida a través del festival o del boletín. De hecho, como lo indican los propios entrevistados, los principales canales de motivación para participar en los grupos han sido la comunicación interpersonal y la invitación directa. Parece claro, entonces, que a nivel extensivo no se ha logrado tampoco este objetivo.

Se esperaba también que los medios proporcionaran un refuerzo directo a las actividades promocionales de los grupos. Aunque nada puede concluirse sobre la labor promocional general, dado que fue prácticamente nulo el uso de medios en las actividades grupales, existen resultados interesantes sobre el involucramiento directo de algunos grupos reflexivos en la producción de materiales de comunicación para uso extensivo. Como se deduce de la descripción de estas actividades, los medios han proporcionado a los grupos reflexivos la oportunidad de llevar a cabo acciones concretas dirigidas a toda la colonia —elemento importante para la mayor participación e integración grupal—, y han sido una fuente motivadora de discusiones y reflexiones tendientes a aumentar el grado de criticidad de los participantes.

3. Efectos del uso de los medios y de la actividad promocional en general sobre el aumento de conciencia crítica y sobre el cambio valoral de los beneficiarios

Una consecuencia lógica de la ausencia de relación entre la exposición a los medios y la mayor información y participación de sus destinatarios, es el hecho de que tampoco existe relación entre esta exposición y la conciencia crítica y demás valores que pretende la institución evaluada. Como se recordará, el único indicador que guarda relación significativa con la lectura del boletín es la capacidad para encontrar causas a los problemas percibidos. La conclusión que parece derivarse de lo anterior es que el uso extensivo de los medios no ha logrado cumplir sus objetivos de cambio valoral y aumento del nivel de conciencia entre sus destinatarios. Sin embargo, la ausencia de logros en los dos objetivos anteriores nos lleva a plantear la posibilidad de que es aún demasiado temprano para captar efectos en este tipo de objetivos. Nada nos dicen estos datos respecto a la potencialidad, o falta de ella, de estos medios para lograr los objetivos buscados.

La actividad promocional, en cambio, parece guardar una asociación sistemática con indicadores de tipo valoral. El estudio no permitió atribuir la presencia de este tipo de valores entre la población promovida a la actividad promocional como tal. De hecho, existe la posibilidad, que se plantea como hipótesis, de que las asociaciones significativas encontradas entre la participación activa en grupos promocionales y las calificaciones altas en los indicadores valorales indiquen más bien la selectividad de quienes llegan a participar y permanecen en estos grupos promocionales; es decir, que los individuos promovidos acudan a las actividades promocionales porque de antemano poseen características actitudinales y valorales acordes con la institución que las promueve. Las limitaciones para llevar a cabo un estudio longitudinal impidieron descartar alguna de estas dos hipótesis alternativas.

Recapitulación final

El análisis de los datos que resumimos arriba nos llevó a plantear a la institución evaluada, y en especial al departamento de comunicaciones, recomendaciones tanto generales como específicas para sus actividades futuras en esta línea. Resumimos a continuación las recomendaciones de carácter más general.

Consideramos necesario que el departamento de comunicaciones encuadre su labor futura dentro de una clara definición de la relación que deberá establecerse entre la comunicación y la promoción. En un proceso promocional integral que se lleve a cabo en una zona determinada, debe evitarse separar la actividad promocional de la propiamente educativa. Sin embargo, la unificación de dos estrategias promocionales —una intensiva y otra extensiva— complica esta relación y agrava el riesgo de bifurcar la actividad promocional.

Nuestro punto de vista al respecto, que se desprende de alguna manera de los resultados del estudio, es que la comunicación, como toda actividad educativa, es más efectiva cuando se establecen mecanismos más o menos inmediatos que permiten poner en práctica los nuevos conocimientos y valores adquiridos en el proceso de comunicación. La comunicación aislada —sobre todo la de contenidos valorales— es ineficiente. Por tanto, estimamos indispensable que la comunicación se

conciba siempre como una actividad de refuerzo supeditada a la actividad promocional propiamente tal, de forma que se asegure la existencia o creación paralela de mecanismos de acción grupal o colectiva. En pocas palabras, consideramos un error concebir como labor exclusiva del departamento de comunicaciones la promoción extensiva. Esta deberá ser, como la intensiva, el resultado conjunto de la acción y la comunicación. El establecimiento de este tipo de mecanismos es tanto más difícil cuanto más extensa es la labor de comunicación; por tanto, recomendamos que el equipo promocional dé prioridad al estudio de las posibilidades de crear tales mecanismos, y que junto con la aplicación de los medios de uso extensivo se establezcan mecanismos de acción concreta.

Por otra parte, es necesario que las nuevas acciones que lleve a cabo el departamento de comunicaciones sean evaluadas oportuna y, de ser posible, continuamente. Por lo que toca a la labor extensiva de los medios, consideramos conveniente que, al mismo tiempo que se elaboran los contenidos destinados al cambio de los objetivos valorales y actitudinales pretendidos, que deberían plantearse en forma secuencial e ir aumentando en grado de complejidad, se señalen indicadores concretos que permitan ir midiendo el logro de estos objetivos, y que se elaboren instrumentos sencillos y eficaces para su medición.

Respecto a los medios de uso intensivo, debe hacerse, a grandes rasgos, un esfuerzo análogo. El uso intensivo de los medios cuenta con un auditorio más accesible a la labor evaluativa: los destinatarios son pocos y tienen confianza en el personal de la institución promotora. En síntesis, el esfuerzo por sistematizar las actividades del departamento, acompañado de un esfuerzo de autoevaluación, puede ser un elemento retroalimentador de la acción innovadora que llevan a cabo la institución y el departamento. Una actividad de este tipo sin duda esclarecerá dudas y solucionará problemas que de otra forma quedarían pendientes. Logrará, además, reunir un material de valor indiscutible para la labor que la institución evaluada efectúe en otras colonias y para quienes realicen actividades similares.

Dentro de este marco teórico y metodológico general, nos permitimos hacer las siguientes recomendaciones en lo tocante al uso de los medios:

Sobre la acción extensiva de los medios

La promoción extensiva de los medios masivos de comunicación tiene, y debe seguir teniendo, prioridad si lo que se persigue es lograr la promoción orgánica de la colonia. La escasez de personal, la poca posibilidad de crear nuevos grupos promocionales a un ritmo acelerado, la ineficacia comprobada de los grupos promocionales de gran tamaño para alcanzar objetivos valorales que trasciendan la labor estrictamente funcional, son indicadores de las limitaciones inherentes a la promoción suburbana de grandes concentraciones de población. Es verdad que la promoción de grupos de toda índole permite profundizar la labor promocional y asegura cierto efecto permanente entre los beneficiarios. Sin embargo, es necesario complementar esta estrategia con una acción que alcance a la mayoría de los habitantes de la colonia. En esta labor los medios masivos de comunicación ofrecen, al menos teóricamente, un gran potencial de apoyo.

Concebida así la labor promocional, se llega a una estrategia en forma de T: una acción vertical, profunda, integral, con un sector minoritario de la población que forma o puede llegar a formar

parte activa de los grupos; y una acción horizontal, extensiva, que abarca junto con otros medios al sector mayoritario de la población. Sin embargo, el carácter extensivo de los medios presenta menores posibilidades de incidir en la acción promocional a este nivel. Por esta razón, consideramos conveniente que el departamento de comunicaciones se proponga objetivos más modestos, reducidos y parciales, que podrían ir aumentando en complejidad conforme se vaya comprobando su logro y consolidando un auditorio definido y estable para cada medio.

Juzgamos también necesario que se dé mayor énfasis a la acción de los grupos promocionales, o sea, que se haga patente su presencia en la colonia. Los medios extensivos empleados hasta la fecha pueden cumplir en este terreno una función importante; se precisa también que los integrantes de los grupos se comprometan a extender en la colonia la labor promocional con el objeto de disponer favorablemente los ánimos para la recepción de los mensajes transmitidos. Para tal fin, conviene que tomen a su cargo la elaboración de contenidos que puedan difundirse a bajo costo entre toda la población. Si se definen objetivos modestos y secuenciales, y si tanto el departamento de comunicaciones como los grupos se proponen alcanzar simultáneamente el mismo objetivo utilizando todos los medios a su alcance, puede plantearse la hipótesis de que se obtendrían efectos mayores sobre la población global.

El departamento de comunicaciones se ha fijado tres objetivos en la labor extensiva de los medios: informar, invitar a participar en los grupos promocionales y promover un cambio actitudinal y valoral. El último es indiscutiblemente el más importante, pero los dos restantes pueden y deben estar presentes como trasfondo en todos los mensajes informativos, promocionales e inclusive meramente recreativos que se difundan.

Por último, queremos hacer especial hincapié en la importancia y eficacia de la comunicación interpersonal para transmitir información sobre las actividades de la colonia y de los grupos promocionales. Por tanto, es importante reforzar esta comunicación motivando adecuadamente a los integrantes de los grupos promocionales.

Sobre la acción intensiva de los medios

Poco puede decirse a este respecto, ya que la escasa producción y el uso limitado de los medios intensivos durante el año en que se realizó la evaluación no permitieron conocer el grado y las condiciones de efectividad de este tipo de acciones. No obstante, consideramos que debe darse al uso intensivo de los medios una importancia mayor de la que ha tenido hasta ahora, y para ello recomendamos se atienda particularmente a aquellos elementos de los mismos que pueden añadir algo a la promoción directa. Las aportaciones posibles de los medios son: captar y homogeneizar objetivos de la actividad promocional en la colonia; transmitir los objetivos *ad extra* de los grupos (dejar a la actividad promocional directa los objetivos *ad intra*); fomentar la participación de los grupos en la producción de contenidos para la comunicación extensiva; presentar objetiva y homogéneamente una determinada realidad que los afecta o que ayuda a explicar un problema al que se enfrentan; insistir en aquellos valores en que la propia población promovida se encuentra baja. Creemos también importante que la acción intensiva de los medios se lleve a cabo sistemáticamente, de acuerdo a una distribución de tiempo y personal, que asegure la atención de los aspectos prioritarios.

Apéndice i
Método de codificación de algunas variables actitudinales-valorales empleadas en el estudio

Conciencia crítica

Entendemos por ésta la capacidad de la persona para exponer problemas que rebasan una preocupación individual y familiar y que afectan a un sector mayor de la población; o la capacidad para encontrar a los problemas sus causas objetivas que rebasan lo personal-local, es decir, que ubican los problemas como manifestaciones de otros más amplios y los atribuyen a causas objetivas.

a) Otro indicador de conciencia crítica es la capacidad de plantear soluciones a los problemas expresados. Así, la conciencia crítica es el resultado de los siguientes índices:
b) Tipo de problemas citados, que pretende medir el grado de relevancia de los problemas que el individuo percibe (necesidades personales, secundarias, básicas).
c) Ubicación de los problemas citados, que pretende medir el grado de individualidad-generalidad de los problemas que se mencionan en la entrevista (personal o familiar, local-vecinal), colonia, región, clase social o estrato de pertenencia.
d) Presencia de causas, que supone que una persona capaz de encontrar y expresar las causas —cualesquiera que éstas sean— de los problemas que percibe se encuentra en un nivel superior con respecto a la conciencia crítica de un individuo que afirma ignorar las causas de estos problemas. Se trata en este caso de una simple relación entre el total de causas dadas y el total de problemas percibidos.
e) Análisis territorial de causas, que pretende acercarse a evaluar el grado en que la persona es capaz de expresar causas que trascienden lo muy inmediato y próximo para implicar una relación con problemas más amplios (personal o familiar, local-vecinal, colonia, región, clase social o estrato de pertenencia).
f) Análisis cualitativo de causas, que intenta medir el grado de objetividad de las causas atribuidas a los problemas percibidos (mítica, atribuida a objeto o fenómeno, a personas o grupos, a motivos estructurales u organizacionales), y
g) Presencia de soluciones, que supone que el desenlace ideal de una verdadera conciencia crítica es que, una vez percibidos los problemas relevantes y de afectación general y descubiertas sus causas verdaderas, puede plantear posibles soluciones a las mismas. Este índice pretende detectar la facultad del individuo para expresar soluciones a los problemas que percibe, independientemente de las planteadas. Se trata nuevamente de una relación entre el total de soluciones planteadas y el total de problemas percibidos.

Organicidad

La propia institución evaluada entiende por organicidad la disposición potencial de una población a unirse u organizarse para resolver un problema común que afecta a un determinado sector de la misma. El análisis de este valor se hace a partir de las posibles soluciones que proponen los entrevistados a los problemas que mencionan. Se asignó una calificación de uno a las soluciones que hacen referencia a la organización, pero en la cual la persona no se implica. A las soluciones que se refieren a organizaciones en que el individuo sí se implica personalmente se les asignó un valor de dos. De esta manera, a cada individuo se asignó una calificación final de acuerdo con la siguiente fórmula:

$$\frac{a}{c} = \frac{2b}{c}$$

Donde a = soluciones que implican organizaciones en las cuales el individuo no se implica;
b = soluciones que implican organización y en las cuales el individuo se implica, y
c = total de soluciones dadas.

Dada la dificultad teórica para fijar un nivel ideal contra el cual comparar los niveles de cada individuo en los índices anteriores (conciencia crítica y organización), se optó por dejar que la propia población entrevistada fijara su parámetro de comparación. De esta manera, se tomó la media de la población para cada índice como punto central, y las calificaciones se asignaron conforme a la siguiente escala:

- No menciona problemas, causas o soluciones (según el caso) = 0.
- Se encuentra por debajo de la media = 1.
- Se encuentra por encima de la media = 2.

Conciencia política

Se entiende por conciencia política la percepción clara del poder de ciertas personas, grupos y organizaciones para tomar decisiones que afectan a otras, así como la comprensión de que para lograr incidir sobre ese poder es necesario adquirir un poder similar, bien para participar en los procesos de toma de decisiones, bien para presionarlos. Pretendimos acercarnos a la medición de esta variable analizando el texto total de la entrevista y registrando las referencias que en ella había al poder[1] (calificación igual a dos) y a un plan —por desarticulado que éste fuera— para incidir en el poder (calificación igual a tres). Estas referencias no se cuantificaron. Simplemente se registró si aparecían

[1] Por "poder" entendemos toda referencia a grupos, organizaciones o personas con poder formal, sea público o privado, que se ejerza en el ámbito político, económico o social (v. gr., gobierno, secretarías, bancos, patrones...). No se consideran con poder formal los grupos que, si bien toman decisiones y realizan acciones que afectan a la colectividad, tanto su poder como su organización son transitorios (v. gr., pandilleros, estudiantes, veladores de la colonia, etc.).

o no en la entrevista. Si se encontraban varias referencias, se asignaba a la entrevista la calificación de la referencia con valor más alto. A los individuos que no hacían ninguna referencia al poder se les asignó una calificación de cero.

Solidaridad

Se entiende por solidaridad la inclinación del individuo hacia una acción colectiva tendiente a satisfacer necesidades o resolver problemas, independientemente del grado en que le afectan a nivel personal. Para que ocurra la solidaridad, puede suponerse que es necesaria una identificación previa con quienes padecen un problema, ya sea porque al individuo también lo afecta, o por el solo hecho de que otros lo sufren. El índice construido sólo se acerca parcialmente a la medición de este valor, pues registra la disposición, expresada verbalmente, a identificarse con quienes padecen un problema. Se registró cualquier alusión que cayera dentro de las siguientes categorías (independientemente del número de veces que aparecieran alusiones de este tipo): afirmaciones de compasión o pena por quienes sufren un problema determinado (calificación de uno); afirmaciones que implican identificación con un grupo o clase que padece la misma problemática (calificación de dos); ambos tipos de afirmaciones (calificación de tres). A los individuos en cuyas entrevistas no se encontraron afirmaciones de este tipo, se les asignó una calificación de cero.

La aplicación y el método de análisis de este instrumento deben considerarse como experiencias metodológicos. En este supuesto, es necesario explicitar los defectos y limitaciones del instrumento como tal.

En primer lugar, la entrevista en cuestión, por su propia naturaleza, no mide el grado en que estos valores están presentes en el individuo entrevistado, sino simplemente la medida en que la persona es capaz de verbalizarlos. De esta forma, el valor cero en todos los casos no implica necesariamente una ausencia del valor; también puede indicar una falta de capacidad del individuo para poner en palabras lo que siente o percibe. Consientes de la posibilidad de incidencia de una variable externa en la capacidad de expresar este tipo de cosas, realizamos una serie de pruebas estadísticas (X^2) entre la presencia o ausencia de respuesta de las preguntas que se hicieron y tres variables que consideramos podían incidir en la capacidad de expresión del individuo: el sexo, la escolaridad y el ingreso. Salvo en los casos de la relación entre sexo y presencia de causas, y entre sexo y presencia de referencias al poder, ninguna de las relaciones resultó significativa. Lo anterior nos permitió concluir que las variables consideradas no influyen de manera sistemática sobre la capacidad de expresión del individuo. Estos datos arrojan mayores elementos de confianza sobre las interpretaciones que se derivan de la entrevista. No obstante, el valor cero debe interpretarse no como una ausencia del valor que se pretende medir, sino como una falta de deseo o de capacidad para expresarlo.

Una segunda limitación potencial de este instrumento se refiere a la relación que se establece entre los entrevistados y el entrevistador. Dado el contenido de la entrevista, puede suponerse que una buena relación es esencial para el desarrollo adecuado de la entrevista. Cabría entonces objetar que los resultados de las entrevistas grabadas podrían estar en función de las cualidades o defectos del entrevistador. Preocupados por esta posibilidad, optamos por realizar pruebas estadísticas entre

el entrevistador y algunos de los valores considerados en la entrevista. Ninguno de estos resultados fue significativo. Puede, por tanto, concluirse que no existen elementos para afirmar que las cualidades de los entrevistadores influyeron en los resultados de las entrevistas.

Una tercera limitación radica en que dos de los índices que se construyeron a partir de sus contenidos (solidaridad y politización) no se basan en respuestas a una pregunta formulada *ad hoc*. Estos índices suponen que una persona politizada y solidaria, al hablar de los problemas que percibe, de sus causas y soluciones, dejará traslucir en lo que dice la presencia de estos valores. Este supuesto puede ser falso, y por lo tanto las interpretaciones que hacemos a lo largo del estudio sobre estos valores tienen que ser tomados desde esta óptica.

La utilidad del alfabetismo en una zona rural de México*

Introducción

A lo largo de la historia de la lucha contra el analfabetismo, y sobre todo a partir de las campañas masivas de alfabetización, se han venido manejando diferentes concepciones acerca de la relación entre el alfabetismo y el desarrollo o el cambio social. Estas concepciones, aunque han recibido diversos énfasis en momentos específicos, de hecho coexisten actualmente, y su misma coexistencia conlleva, necesariamente, confusiones acerca del papel de la educación básica y de los objetivos que debe proponerse.

En primer lugar, tenemos la concepción de que la alfabetización es un bien en sí mismo. Independientemente de sus efectos en el desarrollo o el cambio social, el alfabetismo es el primer escalón en la posesión de una cultura básica.

En segundo lugar, nos encontramos con que el alfabetismo ha sido considerado como una variable independiente del cambio y del desarrollo. Los que sostienen esta concepción arguyen que la ignorancia es la principal causa de la resistencia al cambio. Por tanto, el conocimiento, y específicamente la destreza en la lectura, la escritura y los números, es un elemento *sine qua non* para iniciar, con cierta seguridad de eficacia, cualquier tipo de programas de desarrollo, o cualquier introducción de cambios tecnológicos u organizativos. Aunque nunca se le ha concebido como el único factor explicativo del éxito socioeconómico individual o comunitario, el alfabetismo sí es percibido como uno de los más importantes.

La tercera concepción matiza un poco el concepto anterior, y sugiere que el alfabetismo es una variable *interviniente* en los procesos de desarrollo. Es decir, la implementación de programas de alfabetización tiene que darse simultáneamente a programas de desarrollo socioeconómico y estrechamente vinculada con estos programas. Los programas *aislados* de alfabetización no han funcionado porque conducen al analfabetismo funcional. Para que un programa de alfabetización tenga éxito, es necesario asegurar que en el medio existan las suficientes demandas para aplicar esos conocimientos recién adquiridos. Esto se logra mediante un programa de desarrollo que a su vez

* Este trabajo se publicó en: Daniel A. Morales-Gómez (comp.), *La educación y desarrollo dependiente en América Latina*, Ed. Gernika, México, 1981, pp. 257-287. En la versión original de este texto aparece un apéndice titulado "Resultados de las pruebas estadísticas utilizadas en el análisis", que no se incluye en este volumen. (N. del E.)

se verá potenciado por el alfabetismo de los participantes beneficiarios. Esta concepción condujo a los planteamientos de alfabetismo funcional y de educación fundamental.

Por último, y quizá con menor representación que las anteriores, está la concepción del alfabetismo como una variable dependiente —como consecuencia— del cambio social o desarrollo. Esta concepción recibe día con día mayor fundamentación empírica. Según ella, el alfabetismo se explica como un instrumento necesario para sobrevivir en una sociedad occidental urbana. Por lo tanto, a medida que se intensifique la inmersión o el contacto con esta cultura urbana, aumentará la utilidad potencial de la alfabetización. Como tal, el alfabetismo no tiene ni poder explicativo del cambio o del desarrollo, ni la capacidad de promoverlo. Aunque esto no significa que el alfabetismo no es útil en sí, lo que parece cierto es que el cambio depende de otro tipo de factores. Así por ejemplo, aunque es verdad que el alfabeta, por su propia destreza, tiene acceso a leer, a enterarse, y por lo tanto a comprender mejor su medio y su sociedad, el que se le proporcione esta información o llegue al alfabeta en forma veraz, no depende de que el individuo sea o no alfabeta. De la misma manera, aunque es cierto que el alfabeta tendrá mayor capacidad de exigir pagos y cobros correctos, y por ello de evitar la explotación por ese concepto, no puede olvidarse que con esto logrará sólo modificar los mecanismos más superficiales y periféricos del intercambio desigual y de transferencia de valor. Los problemas centrales, los verdaderamente importantes, no podrán cambiarse por el solo hecho de saber el alfabeto.

Además, y debido fundamentalmente a la desvaloración de la educación, el alfabetismo pierde su capacidad de servir como instrumento para conseguir empleo.

Es por ello que solucionar el problema del analfabetismo no implica potenciar una mejor distribución de la riqueza, ni un mayor nivel de desarrollo, ni una mayor apertura al cambio. Esto depende de otros factores. En una sociedad inequitativa y dependiente, el alfabetismo sólo aumenta la capacidad de sobrevivir en el contacto con el mundo urbano.

Desgraciadamente, las investigaciones sobre el alfabetismo han partido, en su inmensa mayoría, de las tres primeras concepciones arriba descritas, con énfasis, en años recientes, en la tercera. Como consecuencia de aceptar como válido alguno de los tres primeros supuestos, el desarrollo de la ciencia de la educación en cuanto al alfabetismo se ha conducido hacia el descubrimiento de curricula y métodos de alfabetización; de sistemas de entrenamiento de personal; de modelos coordinados de organización y planeación de programas masivos o intensivos; de las formas más eficaces para asegurar la postalfabetización (o la funcionalidad del alfabetismo).[1] Poco se sabe, sin embargo, acerca de la real utilidad del alfabetismo para el adulto que se encuentra en situación de aislamiento, marginación y pobreza, y que nunca ha tenido acceso a los sistemas educativos nacionales. El recuento de los efectos de los grandes programas nacionales de erradicación del analfabetismo permite establecer condiciones de eficacia, que además de apuntar hacia variables de forma y estilo (voluntad política, participación, coordinación, movilización) (ICAE, 1977: 33), indican la necesidad, o bien de la integración del alfabetismo a un

[1] Un estudio reciente elaborado por el International Council for Adult Education (ICAE, 1977) hace un excelente trabajo sintético sobre los principales resultados de más de mil investigaciones sobre este tema.

programa nacional técnicamente sólido y coordinado de desarrollo, o bien a su inmersión en un proceso de cambio social profundo (como sería el caso de Rusia, China, Cuba y Tanzania) (ICAE, 1977: 30).

En lo que va del siglo, prácticamente todos los países del globo han llevado a cabo, de una u otra forma, programas tendientes a incorporar a toda la población a la cultura letrada. Desde la creación de la UNESCO en 1945, la ayuda internacional a los países del tercer mundo ha permitido, en esos países, el lanzamiento de impresionantes programas masivos de alfabetización, y más recientemente, de programas coordinados de educación básica para adultos. Estas campañas y proyectos han corrido paralelamente a la continua expansión de la educación básica a la población en edad escolar.

Los resultados de esta larga historia de lucha contra el analfabetismo y la ignorancia son claros:

1. Los países industrializados no sólo han logrado eliminar el analfabetismo en su población —al menos en la nativa—, sino también universalizar la educación básica.
2. Un número considerable de países socialistas ha logrado la impresionante y virtual eliminación del analfabetismo en su población.
3. Los países capitalistas dependientes han logrado abatir los índices relativos de analfabetismo; pero debido en parte al fuerte aumento poblacional que han sufrido en las últimas décadas, experimentan un aumento continuo en el número absoluto de analfabetas.

El caso de México no es la excepción. México ha tenido ya la experiencia de haber lanzado campañas masivas de alfabetización. En la actualidad, solamente dentro de la Secretaría de Educación Pública existen catorce diferentes dependencias que ofrecen programas de alfabetización a la población infantil y adulta, mediante métodos extraescolares, y recientemente se instauró la modalidad abierta para el logro de objetivos similares entre la población mayor de 15 años (SEP, 1977: *passim*).

A pesar de estos esfuerzos, México también ha experimentado un aumento, en números absolutos, de analfabetas. De acuerdo con las respuestas censales, que se basan en el dato proporcionado por cada individuo acerca de su capacidad de leer y escribir, el analfabetismo ha evolucionado de la siguiente manera:

En 1978, México anuncia la iniciación del Programa Nacional de Educación para Marginados como prioritario en la política educativa nacional. Uno de los objetivos de este programa es la alfabetización de 6.2 millones de personas mayores de 15 años para 1982. Sabemos que la gran mayoría de estos adultos analfabetas habitan en zonas rurales.

Cuadro 1

Evolución del analfabetismo en México (miles)				
Año	Núm. de analfabetas mayores de 6 años	%	Núm. de analfabetas mayores de 15 años	%
1930	9 017.5	66.6		
1940	9 499.9	58.3		
1950	8 942.4	43.2		
1960	10 573.2	37.8	6 200.0	32.0
1970	10 865.7	28.3	6 700.0	26.0

Fuentes: SIC, DGE, Censo Nacional de Población 1960. Resumen General.
SIC, DGE. Censo Nacional de Población 1970. Resumen General.

Dada la importancia que se sigue dando en México a la erradicación del analfabetismo, consideramos importante iniciar la exploración de los factores que hacen posible su eficacia, así como de las condicionantes que limitan su funcionalidad.

Por este motivo intentaremos, basándonos en un estudio empírico en una zona rural mexicana, proponer algunas hipótesis acerca de la utilidad del alfabetismo para los campesinos minifundistas temporaleros, principales destinatarios de programas de alfabetización de este tipo.

Descripción del estudio

Los datos en que se basa el análisis que se hace a continuación son fruto de un estudio realizado entre campesinos minifundistas temporaleros del Estado de México, que llevó a cabo el Centro de Estudios Educativos con el fin de evaluar los efectos tanto educativos como económicos de un programa estatal de aumento de la productividad del maíz entre este tipo de campesinos (Schmelkes, 1978).

Hemos decidido aprovechar los datos relativos al alfabetismo recogidos en este estudio para iniciar una exploración en el campo de la utilidad de esta habilidad en un contexto rural empobrecido por varios motivos:

1. El estudio midió la capacidad de lectura[2] del campesino en forma directa; no se basa en lo que dice el individuo acerca de su capacidad de leer y escribir, sino en su capacidad real de lectura y comprensión.[3]

[2] Debe quedar claro que esta medida nada nos dice sobre la capacidad de *escritura* del individuo.

[3] Al campesino se le pidió que leyera en voz alta un pequeño texto escrito a máquina: "Fidel García vende su frijol en el pueblo a $3.00 el kilo. A los diez días Rosa Martínez lo compra en la ciudad a más del doble. ¿Qué pasa en el camino? Lo que pasa

2. Este estudio se basa en una muestra de campesinos minifundistas temporaleros. Como ya se mencionó, gran parte de los analfabetas en México forman parte de este sector de la población.
3. Por último, este estudio pareció de especial interés, puesto que toma como unidad de análisis a grupos de campesinos que participan en un programa de desarrollo agrícola.[4] Mucho se ha dicho sobre la relación entre el alfabetismo y los programas de desarrollo; la UNESCO propone esta relación como una condición de eficacia de los programas de alfabetización. Los datos de este estudio presentan la posibilidad de comparar los efectos del alfabetismo entre campesinos que participan en un programa de este tipo, y en otros sujetos (campesinos también) no participantes y permite, por tanto, juzgar el papel de un programa de desarrollo agrícola sobre la utilidad de esta destreza.

A pesar de lo anterior, este estudio presenta serias limitaciones que nos conducen a proponer sus resultados en forma hipotética. Entre sus principales restricciones están las siguientes:

1. Se trata de una muestra pequeña (354 individuos), seleccionada en función de los grupos participantes en un programa de crédito en forma de insumos para el cultivo del maíz. Se cubre exclusivamente un estado de la República (el Estado de México), el más cercano a la ciudad de México.

es que hace falta que alguien tenga un camión para transportar el frijol desde el pueblo hasta la ciudad, y dinero para pagar al contado y esperar hasta que se venda el producto. Ese 'alguien' se llama intermediario. Lo que él cobra por sus servicios se llama ganancia o utilidad. Hace que el producto muchas veces salga más caro para el consumidor. El problema se agrava cuando no hay uno, sino seis, ocho o hasta diez intermediarios, pues cada uno lleva su parte en las ganancias y, al final, el producto resulta muy caro". (CEMPAE, 1976).

Al terminar el campesino de leer este texto, el entrevistador calificaba lo siguiente: a) Velocidad de lectura (no lee, muy lento, lento, suficientemente rápido, normalmente); b) Puntuación (no la respeta; la respeta en la mayoría de los casos; lee respetando la puntuación); c) Veracidad (cambia las palabras con frecuencia; cambia las palabras en algunas ocasiones, lee verazmente).

Después, el entrevistado hacía al campesino dos preguntas de comprensión: a) ¿Qué es un intermediario? y b) ¿Qué pasa con el precio de las cosas cuando hay muchos intermediarios entre que el producto sale del campo y llega al mercado en la ciudad?

El entrevistador anotaba las respuestas textuales del campesino, que después se codificaron como sigue: no comprendió; comprendió parcialmente (poco apego al texto); sí comprendió (apego al texto).

El alfabetismo del campesino se calificó dándole un valor de .5 a la velocidad, de 1.0 a la puntuación y a la veracidad, y de 2.0 a cada una de las respuestas de compresión. Las calificaciones se distribuyeron en 5 rangos aproximadamente equivalentes a: no lee, lee mal, lee regular, lee bien, lee muy bien.

4 Se trata de un programa estatal oficial que se inició en 1971 y que pretende, mediante la organización de grupos solidarios de crédito entre campesinos minifundistas productores de maíz, elevar los rendimientos de este grano en el estado. Proporciona a los campesinos crédito en forma de insumos agrícolas (fertilizantes y herbicidas fundamentalmente), asistencia técnica, y en algunos casos facilidades para comercializar el maíz y/o diversificar cultivos. En el ciclo 1976-1977 (cuando se realizó el levantamiento de los datos), el programa contaba con alrededor de 30 mil socios en todo el estado, poseedores de una superficie cultivable de aproximadamente 100 mil hectáreas.

2. La muestra de los no participantes no es representativa, sino accidental y es demasiado pequeña.
3. No se trata de un estudio longitudinal, capaz de controlar los efectos en el tiempo, sino de un estudio que presenta posibilidades limitadas de comparación entre las muestras.
4. Los datos sobre capacidad de lectura están basados en la lectura de un solo texto.

La muestra tomó como unidad de estudio a los grupos campesinos participantes en el programa aludido. De entre éstos, se seleccionaron en forma aleatoria simple 100 grupos (alrededor de 2% del total). En tales grupos se seleccionaron, también en forma aleatoria, cuatro participantes, o la totalidad de los mismos si el grupo era menor de cinco campesinos. Esto nos dio la posibilidad de cubrir las seis zonas del estado en las que se encontraba dividido regionalmente el programa: 42 municipios; 91 localidades y 272 individuos. Además se seleccionó una muestra accidental de 82 campesinos habitantes de localidades del estado en las cuales el programa no había funcionado. A éstos se les consideró como sujetos "control".

En el cuadro 2 aparece la distribución de la muestra en cuanto a la variable alfabetismo. Como puede verse ahí, la mitad de la muestra puede considerarse analfabeta. Se puede decir que únicamente 8.3% de los entrevistados cuentan con completa fluidez en su capacidad de lectura y comprensión. Alrededor de 38% de la muestra puede considerarse como alfabeta funcional. Por tanto, y a pesar de la cercanía del Estado de México con la capital de la República, puede observarse el alto índice de analfabetismo entre los habitantes campesinos.

El cuadro también permite observar que, si bien entre los campesinos no participantes se observa una medida de alfabetismo ligeramente superior a la de los campesinos socios del programa, esta diferencia no alcanza a resultar significativa (***r*** de Pearson = .1063, ***t*** de Student = 1.7629). Por lo tanto, podemos considerar que las dos muestras son estadísticamente equivalentes en cuanto a alfabetismo.

Estudiaremos la relación del alfabetismo con los siguientes tipos de variables:

1. **Características del individuo.**
   Estas variables se refieren a las características personales del campesino entrevistado (edad, sexo, escolaridad, contacto con el exterior, cantidad de tierra poseída, dedicación a otras actividades económicas, acceso a medios de comunicación).
2. **Características de la comunidad donde vive el campesino.**
   Aquí se analizan las variables relacionadas con el tamaño y el desarrollo infraestructural y de servicios de la comunidad, la zona de pertenencia, el grado de presión demográfica sobre la tierra en cada unidad poblacional, y el grupo étnico predominante en la comunidad.
3. **Características educativas del individuo:**
   a) Conocimientos (técnicos, administrativos, sobre derechos y obligaciones, sobre servicios a los que puede tener acceso, sobre el programa de desarrollo al que pertenece);
   b) Actitudes hacia el trabajo colectivo (organización, participación, solidaridad);
   c) Ubicación en el contexto socioeconómico y político (conciencia política, conciencia económica, conciencia social, conciencia de su problemática).

4. **Características económicas del campesino.**
Este conjunto incluye un gran número de variables relacionadas con la situación económica del individuo (niveles de consumo, emigración temporal en busca de trabajo, productividad del maíz, diversificación de cultivos, comercialización del producto, capacidad de acceso ventajoso a bienes de consumo).

Cuadro 2

Alfabetismo, por tipo de muestra

Alfabetismo	Tipo de muestra					
	Participantes		No. Participantes		Total	
	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%
No lee	141	52.6	33	40.2	174	49.7
Lee mal	32	11.9	11	13.4	43	12.3
Lee regular	41	15.3	17	20.7	68	16.6
Lee bien	33	12.3	13	15.9	46	13.2
Lee muy bien	21	7.8	8	9.9	29	8.3
Total	268	99.0	82	100.0	350	100.1
Sin dato	4		0		4	

r de Pearson = .1063
t de Student para diferencia entre medias = 1.7629

Las pruebas en las que se basa el análisis son fundamentalmente de dos tipos:

1. Correlaciones (***r*** de Pearson) para describir las características de los campesinos alfabetas. En algunas ocasiones se utiliza también la prueba ***t*** de Student para el análisis de las diferencias entre las medias de los alfabetas y los analfabetas, con el mismo propósito.
2. Regresiones múltiples con las diversas variables educativas y económicas consideradas aquí como dependientes. En todos los casos se introdujo la variable alfabetismo como independiente, junto con otras variables consideradas importantes como la antigüedad en el programa de desarrollo, el grado de desarrollo infraestructural y de servicios de la comunidad en la que vive el campesino, la cantidad de tierra poseída, el acceso a medios de comunicación y otras variables consideradas pertinentes para cada caso. Los resultados de estas pruebas nos permiten conocer el grado en que el alfabetismo contribuye a explicar la varianza de estas características educativas y económicas de los campesinos, y por tanto la medida en que el alfabetismo puede ser o no considerando como un factor determinante de cada una de estas características.

Tanto las correlaciones como las regresiones se analizan por separado para los participantes y los no participantes en el programa, en el caso de las variables dependientes, con el fin de conocer el papel del programa en la utilidad real del alfabetismo.

Resultados

A. Características de los campesinos alfabetas

Una primera pregunta que nos hicimos al analizar estos datos fue la de quiénes son los campesinos alfabetas, y en qué se distinguen de los analfabetas.

Aunque no pretendemos hacer un análisis exhaustivo de las características personales y de la comunidad en la que vive el campesino, las variables consideradas nos permiten hacer una somera descripción de los campesinos alfabetas y analfabetas.

1. Los campesinos alfabetas tienden a poseer mayor cantidad de tierra que los analfabetas ($r = .2047$, $\alpha = .05$; $t = 3.2614$, $\alpha = .01$)

Así, nos encontramos con que 70% de los campesinos que tienen menos de dos hectáreas son analfabetas, mientras que sólo 47% de los que tienen cuatro hectáreas o más de tierra cultivable son iletrados. Ahora bien, puesto que la mayoría de los campesinos entrevistados son ejidatarios y por tanto han heredado la tierra de sus padres, no podemos considerar que el alfabetismo les dio una mayor posibilidad de acceder a la tierra. Más bien lo que parece suceder es que los padres de estos campesinos, al tener mayor cantidad de tierra, tuvieron también mayores posibilidades (económicas, físicas, motivacionales) de educar a sus hijos.

2. Los campesinos alfabetas tienden a relacionarse más con el exterior (a salir con mayor frecuencia a la cabecera municipal, a la capital del estado, a la ciudad de México) que los analfabetas ($r = .2240$, $\alpha = .05$; $t = 3.8834$, $\alpha = .01$)

Así, tenemos que entre quienes menos salen de la comunidad, 74% son analfabetas, mientras que entre los que más salen, sólo 45% son iletrados. En la línea de la cuarta concepción del alfabetismo señalada anteriormente, este dato reforzaría el planteamiento de que el alfabetismo resulta útil para sobrevivir en contacto con una cultura urbana, ya que son precisamente los alfabetas quienes tienen este mayor contacto.

3. Acceso a medios de comunicación

Aunque no sólo se contempla en esta variable el acceso a medios impresos (que suponen la capacidad de lectura) sino también a la radio y a la televisión, la alta correlación entre alfabetismo y acceso a medios de comunicación era previsible ($r = .4962$, $\alpha = .001$). Así, mientras 83.3% de los que no tienen acceso a medios de comunicación son analfabetas, esto sólo es cierto del 11.8% que están expuestos con frecuencia a estos medios. Por tanto, los campesinos alfabetas tienden a estar mayormente en contacto con diversos medios de información y comunicación que los analfabetas.

4. Como es evidente, los campesinos alfabetas tienden a ser también, y en forma altamente significativa, los más escolarizados (*r* = .6390, *α* = .001)

Aunque el índice de correlación es elevado, éste dista de ser igual a 1.0, y puesto que las medidas de alfabetismo a menudo se equiparan con determinados niveles de escolaridad (primer grado, segundo grado, cuarto grado, según el criterio que se maneje) (Del Camino y Muñoz: 1972, 107-109), creemos conveniente analizar estos datos más a fondo para conocer los puntos de concordancia y de discordancia entre alfabetismo y escolaridad. El cuadro 3 presenta el cruce de estas dos variables. De ahí pueden deducirse los siguientes datos de interés.

- 7% de los analfabetas y 37% de los que leen mal tienen de 1 a 4 grados de escolaridad (la mayoría sólo uno o dos grados).
- 45% de los que leen bien, y 21% de los que leen muy bien, no cursaron ningún grado de escolaridad.

Por tanto, puede decirse que aunque es difícil que los escolarizados sean analfabetas, sobre todo cuando éstos han cursado más de dos grados de educación primaria, es sorprendentemente elevada la proporción de los no escolarizados alfabetas, al grado de que una quinta parte de quienes tienen completa fluidez en la lectura nunca asistieron a la escuela. Esto significa que el campesino mexicano tiene una gran capacidad de autodidactismo en lo que a alfabetización se refiere. Puede plantearse la hipótesis de que tales alfabetas autodidactas han tenido que responder a mayores demandas del medio para las cuales el ser letrado resulta instrumental.

Cuadro 3

Niveles de alfabetismo por grados de escolaridad formal cursados por el campesino

Escolaridad	Ninguna		1 – 2 de primaria		3 – 4 de primaria		5 – 6 de primaria		Total	
Alfabetismo	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%
No lee	162	93.1	11	6.3	1	.6	0	0	174	100
Lee mal	27	62.8	15	34.9	1	2.3	0	0	43	100
Lee regular	27	46.6	21	36.2	7	12.1	3	5.2	58	100
Lee bien	21	45.7	10	21.7	9	19.6	6	13.0	46	100
Lee muy bien	6	20.7	11	37.9	7	24.1	5	17.2	29	99.9
Total	243	69.4	68	19.4	25	7.1	14	4.0	350	99.9

El alfabetismo del campesino, en cambio, se comporta de forma independiente con respecto a otras características del individuo y de la comunidad como son:

5. La edad

No se encontró correlación entre edad y alfabetismo en el caso de los campesinos participantes en el programa, aunque sí en el caso de los campesinos no participantes (r = .3087, α =.01). Esto se explica por el hecho de que los campesinos que participan en el programa de desarrollo tienden a ser más jóvenes que los no participantes (t = 2.9837, α =.01). Por tanto, los participantes, al tener una edad significativamente menor a la de los no participantes, pierden la correlación entre edad y alfabetismo, pues éste tiende a ser mayor entre los más jóvenes.

6. Otras actividades económicamente productivas

Una importante proporción de la muestra (47%) se ve en la necesidad de complementar los ingresos derivados de la agricultura con otro tipo de actividades no agrícolas, permanentes o temporales, desarrolladas dentro o fuera de la comunidad. Sin embargo, el que el campesino sea o no alfabeta parece no tener nada que ver con su necesidad de buscar este complemento monetario mediante el desarrollo de otro tipo de actividades.

7. Tampoco se encontraron diferencias importantes entre el alfabetismo de hombres y mujeres

Por lo cual se puede considerar que ambos sexos son estadísticamente equivalentes en cuanto a su capacidad de lectura.

8. Ninguna de las características de la comunidad consideradas en este estudio (tamaño, desarrollo infraestructural y de servicios, presión demográfica sobre la tierra, grupo étnico predominante y zona a la que se pertenece) se correlacionaron significativamente con el alfabetismo

Esto significa que los alfabetas se distribuyen por igual entre los diversos tipos de comunidades incluidas en la muestra, y que las muestras de alfabetas y analfabetas son equivalentes en cuanto a las características comunitarias. El alfabetismo, por tanto, no parece depender del tipo de comunidad de origen del campesino.

Si queremos, por tanto, a partir de este análisis, caracterizar a los campesinos alfabetas y señalar sus diferencias con respecto a los analfabetas, podemos afirmar lo siguiente:

- Los campesinos alfabetas tienen significativamente más tierra que los analfabetas, se comunican en forma más intensa con el exterior (sea a través de los medios de comunicación, sea mediante visitas frecuentes a ciudades cercanas o a la ciudad de México), y son más jóvenes, en promedio, que los analfabetas.
- Por el contrario, tanto los campesinos alfabetas como los analfabetas se comportan en forma similar en cuanto a su comunidad de origen y a la necesidad que tienen de complementar sus ingresos familiares mediante el desarrollo de actividades no agrícolas, y las proporciones de analfabetas entre hombres y mujeres son equivalentes.

Por tanto, puede decirse que el alfabetismo varía junto con la posición del campesino en relación a la estructura agraria, y con su grado de contacto con el mundo urbano.

B. Características educativas y económicas del individuo que se relacionan con el alfabetismo, pero que no se ven afectadas por él

Las variables que se analizan a continuación se encontraron correlacionadas significativamente con el alfabetismo del campesino, y por tanto son descriptoras que nos permiten ahondar en la caracterización del campesino alfabeta. Sin embargo, estas variables se encuentran determinadas por otro tipo de factores, y no puede, por tanto, decirse que el alfabetismo ha influido determinantemente en el nivel que en cada una alcanzan los campesinos.

1. Opiniones y conductas que denotan una actitud solidaria

La actitud solidaria ha sido considerada en este estudio como un indicador de actitud favorable hacia el trabajo colectivo.[5] En el caso de ambas muestras, el alfabetismo covaría significativamente con las opiniones y conductas que denotan solidaridad ($r = .2084$, $\alpha = .05$ para el caso de los participantes; $r = .2871$, $\alpha = .01$ para el caso de los no participantes). En ningún caso, sin embargo, puede atribuirse al alfabetismo una parte significativa de la varianza de la solidaridad. Esta parece depender más bien del acceso del campesino a los medios de comunicación, del nivel de desarrollo infraestructural de la comunidad en que vive, y de las opiniones y conductas que denotan una actitud favorable hacia la organización y la participación. Por tanto, si bien es cierto que los campesinos más solidarios tienden a ser alfabetas, su nivel de solidaridad no se debe precisamente al alfabetismo, sino a otro tipo de factores de la comunidad, al acceso a fuentes de información y a otras actitudes favorables hacia el trabajo colectivo.

2. Niveles de consumo

Esta variable incluye el acceso a servicios disponibles en la comunidad, el tipo de vivienda y el consumo de alimentos, y es quizá la variable que más nos acerca a la medida del nivel socioeconómico del campesino. Para el caso de ambas muestras, se encuentra una fuerte correlación entre el alfabetismo y el nivel de consumo del campesino ($r = .3543$, $\alpha = .001$ en el caso de los participantes; $r = .3830$, $\alpha = .001$ en el caso de los no participantes). Sin embargo, el alfabetismo no tiene poder explicativo sobre los niveles de consumo en ningún caso. Éste depende más bien de otros indicadores de nivel socioeconómico relacionados con la cantidad de tierra poseída, con la posibilidad de acceso a los medios de comunicación, y con el grado de desarrollo infraestructural y de servicios de la comunidad en la que vive el campesino. Por tanto, aunque los campesinos con altos niveles de consumo tienden a ser significativamente los mismos que los alfabetas, el hecho de que puedan tener esos niveles de consumo no depende de esta destreza previa, sino de su posición estructural dentro del medio rural de la zona estudiada.

[5] La solidaridad del campesino se midió de acuerdo al grado en que el campesino acostumbra a ofrecer consejos sobre el trabajo de la tierra, a prestar dinero, a considerar el espíritu de cooperación como un requisito básico para trabajar en grupo, y a involucrarse en la ampliación de los beneficios del programa de desarrollo hacia los hasta ahora no participantes.

3. Conocimiento de agencias oficiales que ofrecen servicios a comunidades rurales

Este tipo de conocimientos fue considerado en este estudio como un factor importante para permitir al campesino y a la comunidad negociar con el exterior para obtener servicios infraestructurales y sociales, y ampliar los ya poseídos. El alfabetismo se encuentra positivamente correlacionado con este tipo de conocimientos (r = .2040; α = .05) en el caso de los campesinos participantes en el programa de desarrollo, pero no en el caso de los que no participan en el mismo. Los resultados de las regresiones no nos permiten otorgarle un poder explicativo al alfabetismo sobre la varianza de estos conocimientos, y nos indican que su adquisición se encuentra más bien determinada por la pertenencia al programa, por el acceso a medios de comunicación, por el tamaño de la comunidad a la que se pertenece y por el grado de éxito agrícola alcanzado por el campesino en cuestión. Por tanto, aunque los campesinos alfabetas que participan en el programa tienden a poseer un nivel más alto de este tipo de conocimientos, éstos no se deben, ni en su caso ni en el de los no participantes, a ese nivel previo de destrezas básicas del campesino.

4. Opiniones y conductas que denotan una actitud organizativa[6]

El programa de desarrollo que fue objeto de este estudio, al funcionar con base en grupos solidarios de crédito, supone un mínimo de organización entre los campesinos miembros. Por este motivo, nos interesó conocer el grado en que los campesinos tienden a ver con buenos ojos el trabajo organizado. Las opiniones en torno a las ventajas y desventajas del trabajo organizado se encontraron relacionadas positivamente con el nivel de alfabetismo en el caso de los campesinos participantes (r = .2078, α = .05); no así para los sujetos "control". Esto significa que los socios alfabetas tienden a favorecer mayormente el trabajo colectivo y organizado que los analfabetas, mientras que los no participantes se comportan de la misma forma en cuanto a esta variable, sean alfabetas o analfabetas. Sin embargo, el alfabetismo no parece ser causa del tipo de opiniones emitidas por los campesinos. En el caso de los socios, esto se debe más bien a la forma específica en que funciona el grupo. En el caso de los no participantes, ninguna de las variables consideradas tiene un poder explicativo de significancia.

Por tanto, puede decirse que, aunque los socios alfabetas tienden significativamente más a favorecer la organización que los analfabetas, estas opiniones favorables no se deben a su nivel previo de alfabetismo. En el caso de los no participantes, el alfabetismo es independiente de estas opiniones.

5. Comercialización del maíz

Esta variable pretende medir el grado en que el campesino: a) se orienta al mercado en su producción de maíz, y b) tiene la capacidad de negociar el precio de venta de este producto. El alfabetismo no se relaciona con esta variable en el caso de los participantes en el programa, aunque sí en el caso de los no participantes (r = .2813, α = .01). Sin embargo, en ninguno de los dos casos se puede atri-

[6] La actitud del campesino hacia la organización se midió con base en su pertenencia pasada y actual a grupos de diversa índole, a las iniciativas tomadas por él para organizar grupos, y a la medida en que menciona la organización como un medio para la solución de problemas como la carestía de artículos básicos, la falta de servicios y los que él mismo percibe espontáneamente.

buir al alfabetismo un poder explicativo sobre la comercialización del maíz. Ésta más bien parece depender del tamaño de la comunidad en que vive el individuo, de la cantidad de tierra que posee, del contacto del mismo con el exterior, de la productividad que alcanza en el cultivo del maíz, y de su grado de acceso a medios de comunicación; todas ellas variables indicativas de la posición del individuo dentro de la estructura agraria, o de su posición socioeconómica. El que el alfabetismo se asocie con la comercialización del producto en el caso de los campesinos no participantes, y no en el de los socios, puede deberse al hecho de que el programa al que pertenecen, al otorgar crédito en forma de fertilizante y exigir pago en efectivo, obliga a los campesinos a vender su producto, aunque sea necesario comprarlo después. El que tenga que hacer esto, sin embargo, no depende de que el campesino sea o no alfabeta.

Los resultados anteriores nos permiten ahondar en la caracterización iniciada en el apartado anterior de los campesinos alfabetas, y su diferenciación respecto a los analfabetas. De esta manera, encontramos que los campesinos alfabetas tienden a externar opiniones y a comportarse de manera más favorable hacia la solidaridad que los analfabetas. También, los campesinos alfabetas tienden a gozar de niveles más altos de usufructo de servicios básicos y sociales, de vivienda y de alimentación que los analfabetas.

Por otro lado, nos encontramos con que los socios alfabetas tienen un conocimiento significativamente mayor de las agencias oficiales que ofrecen servicios en comunidades rurales que los analfabetas participantes. Si nuestro supuesto es cierto, estos socios se encuentran en mejores condiciones para negociar con el exterior para el logro de la instalación de servicios en sus comunidades, o para la ampliación o mejoramiento de los ya existentes. Para el caso de los no participantes, el conocimiento que se posee de estas agencias es independiente del grado de alfabetismo del campesino.

Esto mismo es cierto de las opiniones que denotan una actitud favorable hacia la organización. Mientras que los socios alfabetas tienden a favorecer más el trabajo organizado que los analfabetas, en el caso de los "controles" las opiniones favorables hacia la organización se dan por igual entre alfabetas y analfabetas.

Por el contrario, los no participantes alfabetas tienden significativamente más a vender su maíz que los analfabetas. En el caso de los participantes, la venta del maíz es independiente de su grado de alfabetismo. Esto lo atribuimos al hecho de que el programa de desarrollo, al exigir el pago del crédito en efectivo e inmediatamente después de la cosecha, obliga a algunos campesinos a vender su producto, aunque sea necesario que después lo adquieran para el consumo familiar. Esto afecta de la misma manera a alfabetos y analfabetas.

Pero lo que acabamos de analizar también nos permite afirmar que, si bien los campesinos alfabetas son significativamente más solidarios, poseen mayores conocimientos sobre agencias oficiales, gozan de mayores niveles de consumo, tienen actitudes que favorecen más la organización y tienden a vender más el maíz que producen, ninguna de estas características se debe al hecho de ser alfabetas, sino a otro tipo de variables que parecen girar en torno a las características socioeconómicas del campesino. Podemos afirmar que el alfabetismo no es causante, ni siquiera parcialmente, de estas características.

C. Características educativas y económicas del individuo que se ven afectadas por su nivel de alfabetismo

A continuación analizaremos aquellas características educativas y económicas del campesino que dependen significativamente de su nivel de alfabetismo. El análisis de estos datos nos permite responder a la pregunta de los aspectos para los cuales poseer esta destreza básica resulta de utilidad al campesino.

1. Conocimientos técnicos

El nivel de alfabetismo del campesino se correlaciona significativamente con el nivel de conocimientos técnicos[7] que posee para el caso de la muestra de participantes en el programa de desarrollo considerado ($r = .3363$, $\alpha = .001$; $t = 5.0018$, $\alpha = .01$), pero no en el caso de los campesinos "control". Esto nos indica que el alfabetismo resulta de utilidad para adquirir un mayor nivel de conocimientos técnicos para el caso de los campesinos que tienen la oportunidad de participar en un programa de desarrollo agrícola, uno de cuyos instrumentos fundamentales de funcionamiento es la asesoría técnica; mas no, en cambio, para los campesinos que se encuentran en la misma situación pero que no participan en programas de desarrollo similares. En cuanto a los participantes, mientras 82% de quienes no cuentan con conocimientos técnicos son analfabetas, esto sólo es cierto para el 45% de quienes poseen altos niveles de conocimientos técnicos.

El resultado de las regresiones efectuadas para los conocimientos técnicos como variable dependiente confirma lo anterior. En el caso de los participantes en el programa, el alfabetismo alcanza a explicar el 8% de la varianza, compitiendo con variables como el acceso a medios de comunicación y el nivel de desarrollo infraestructural y de servicios de la comunidad. En cambio, para el caso de los campesinos no participantes, el alfabetismo no explica significativamente la varianza de los conocimientos técnicos, y ésta se encuentra más fuertemente determinada por el acceso del campesino a los medios de comunicación.

Por lo tanto, podemos decir que el alfabetismo resulta útil cuando se participa en un programa de desarrollo agrícola que contemple entre sus sistemas de funcionamiento el ofrecimiento de asistencia técnica a los campesinos miembros.

2. Conocimientos administrativos

El alfabetismo se correlaciona positivamente con el nivel de conocimientos administrativos[8] de los campesinos para el caso de ambas muestras ($r = .3542$, $\alpha = .001$ en el caso de los participantes, y $r = .2249$, $\alpha = .05$ en el caso de los no participantes). En el caso de los participantes, mientras

[7] La variable "conocimientos técnicos" se basa en la maquinaria y los insumos agrícolas que el individuo conoce, en los criterios que utiliza para juzgar la bondad de un determinado fertilizante, y en el conocimiento que tiene de las diversas formas de almacenar maíz.

[8] La medición de los conocimientos administrativos del campesino se basa en la respuesta que dio a las siguientes preguntas: lleva cuentas; formas administrativas que conoce; fuentes de crédito a las que tiene acceso; conocimiento del monto e interés del préstamo otorgado.

77% de los que no poseen conocimientos administrativos son analfabetas, esto sólo es cierto del 13% de quienes poseen altos niveles de este tipo de conocimientos. Para el caso de los no participantes, mientras 58% de los que no poseen conocimientos administrativos son analfabetas, la totalidad de los que poseen un nivel aceptable de los mismos son alfabetas.

Ahora bien, en el caso de los participantes el alfabetismo explica significativamente el 7% de la varianza de los conocimientos administrativos, y resulta ser la variable que más la explica. Para el caso de los controles, la regresión no resultó significativa, y no podemos por tanto afirmar que el alfabetismo tiene algún poder explicativo sobre la varianza de estos conocimientos.

Por lo tanto, puede concluirse nuevamente que, aunque los campesinos que poseen altos niveles de conocimientos administrativos tienden a ser alfabetas, el alfabetismo sólo explica estos niveles de conocimiento para el caso de los campesinos que tienen la oportunidad y/o la voluntad de participar en un programa de desarrollo agrícola que implica el manejo créditos, y no para los campesinos que no pertenecen a dicho programa. Nada podemos afirmar respecto a las variables que determinan el que estos campesinos no participantes adquieran conocimientos administrativos.

3. Conocimiento sobre derechos y obligaciones

El conocimiento de los derechos y obligaciones que tiene el campesino como tal, como ciudadano y como padre de familia,[9] se encuentra positivamente correlacionado con su nivel de alfabetismo, en ambas muestras (r = .3270, α = .001 para el caso de los campesinos participantes, y r = .2769, α = .02 para el caso de los campesinos no participantes). Así, mientras 86% de los participantes que no poseen conocimientos sobre sus derechos y obligaciones son analfabetas, 55% de los que sí poseen son alfabetas. Para el caso de los campesinos no participantes, mientras 69% de los que no poseen conocimientos sobre derechos y obligaciones son analfabetas, sólo 29% de quienes sí los poseen se encuentran en esta misma situación. Por tanto, puede decirse que los campesinos alfabetas tienden significativamente a poseer un mejor conocimiento de lo que les corresponde y de sus obligaciones que los analfabetas, independientemente de su participación en un programa de desarrollo agrícola

Los resultados de las regresiones nos indican que en el caso de los campesinos miembros del programa, el alfabetismo tiene un fuerte poder explicativo de la varianza de estos conocimientos (10%), siendo incluso la variable que más la explica. Esto, sin embargo, no sucede en el caso de los sujetos "control", ya que el resultado de la regresión, habiendo introducido la variable alfabetismo como independiente, no resulta significativo.

Nuevamente nos encontramos con el hecho de que el alfabetismo resulta de utilidad para obtener conocimientos sobre los derechos y obligaciones que tiene el campesino, siempre y cuando éste participe en un programa de desarrollo agrícola como el que aquí nos ocupa.

[9] El conocimiento sobre derechos y obligaciones mide el conocimiento por parte del campesino de: los requisitos para votar por gobernador; si pueden o no vender su tierra; quiénes pueden asistir a las asambleas ejidales; el salario mínimo de la región; el máximo de tierra que puede poseer un individuo; la obligatoriedad de la educación primaria para los hijos menores de 14 años; las instituciones de salud a las que pueden acudir.

4. Conocimientos sobre los objetivos y el funcionamiento del programa de desarrollo en el que participan

Como es evidente, esta variable sólo se aplica a los participantes en el programa, y trata de medir su grado de conocimiento y comprensión de lo que éste pretende y de la forma de operar del mismo. Se parte del supuesto de que una buena comprensión de estos aspectos permite al campesino valorar su pertenencia y compararla con otras posibles alternativas en cuanto a su producción agrícola. El alfabetismo se encontró positivamente correlacionado con el nivel que poseen los campesinos en cuanto al conocimiento de estos aspectos ($r = .2174$, $\alpha = .05$), y se encontró que el alfabetismo explica significativamente el 4% de su varianza, resultando ser la variable más importante en su determinación. Por tanto, podemos concluir que los campesinos alfabetas no sólo tienden a conocer y comprender mejor el programa en el que participan, sino que el hecho de que sean alfabetas permite, en grado significativo, que esto sea posible. De ahí que podamos hablar de una utilidad del nivel previo de alfabetismo del campesino para comprender mejor (y por tanto poder valorar) el programa en el que ha decidido participar.

5. Conciencia de su problemática

En esta variable se trabajó a partir de las respuestas espontáneas que daba el campesino sobre lo que él mismo consideraba como sus principales problemas, y el índice se determinó en función de la cantidad de problemas mencionados, de las causas atribuidas a los mismos, y de las soluciones que se propusieron. El alfabetismo se correlaciona positivamente con la capacidad del campesino de captar, comprender y pensar en soluciones para sus principales problemas en el caso de los participantes en el programa de desarrollo ($r = .3037$, $\alpha = .01$), pero no en el caso de los no participantes. De la misma manera, el alfabetismo explica la porción más importante (8%) de la varianza de este nivel de conciencia para el caso de los participantes, pero la regresión no resulta significativa para el caso de los sujetos "control". Esto significa que el alfabetismo influye significativamente en el nivel de conciencia que tiene el campesino sobre la problemática que le afecta cuando éste participa en un programa de desarrollo agrícola. El campesino que no pertenece a programas de este tipo no es más consciente si es alfabeta, y el hecho de que lo sea no influye sobre su grado de comprensión de los problemas que percibe como más importantes.

6. Conciencia política

En el caso de ambas muestras, el grado de comprensión del campesino de la problemática política nacional[10] se correlaciona significativamente con su nivel de alfabetismo ($r =.2927$, $\alpha = .01$ en el caso de los participantes; $r = .2787$, $\alpha = .02$ en el caso de los no participantes). En el caso de los primeros, el alfabetismo influye significativamente (6%) en la determinación de la varianza de la conciencia política, y es la variable que más la explica. Esto, sin embargo, no sucede en el caso de los sujetos "control", cuya prueba de regresión no resulta significativa. Por tanto, puede decirse que

[10] La medición de la "conciencia política" está basada en el conocimiento que tiene el campesino del partido que gana siempre las elecciones, de las causas que proporciona para este hecho, y de la manera como juzga la utilidad del voto en México.

los individuos que poseen mayores niveles de conciencia política tienden a ser alfabetas, pero que sólo en el caso de los participantes en un programa de desarrollo agrícola, el alfabetismo explica un mayor nivel de conciencia política. El alfabetismo, por tanto, resulta útil para comprender mejor la problemática política nacional cuando el campesino tiene la oportunidad de participar activamente en un programa de desarrollo agrícola.

7. Conciencia social

La ubicación del campesino en la problemática social propia de este sector de la sociedad (percepción de las diferencias entre campo y ciudad, causas de emigración de los campesinos a la ciudad, causas de movimientos y luchas campesinas) se correlaciona positivamente con el nivel de alfabetismo en el caso de ambas muestras ($r = .2596$, $\alpha = .01$ en el caso de los participantes; $r = .2681$, $\alpha = .02$ en el caso de los no participantes), indicándonos que los campesinos alfabetas tienden significativamente a comprender mejor la problemática social relevante a su situación que los analfabetas. El alfabetismo, además, determina significativamente la varianza de la conciencia social para el caso de los campesinos participantes en el programa, alcanzando a explicar el 6% de la misma, y compitiendo con el desarrollo infraestructural y de servicios de la comunidad en la que vive el campesino, y con su actitud solidaria. En el caso de los campesinos no participantes, la determinación del analfabetismo no alcanza un nivel de significancia aceptable, y el nivel de conciencia social de estos campesinos parece depender más bien de su grado de solidaridad.

Por lo tanto, puede decirse que, si bien los individuos alfabetas tienden a ser más conscientes que los analfabetas en lo que respecta a la problemática social que les afecta, el alfabetismo sólo tiene una influencia importante en la determinación de este nivel de conciencia para el caso de los campesinos que participan en el programa de desarrollo agrícola que ha sido objeto de estudio, y no en el caso de los campesinos que no participan en el mismo.

8. Conciencia económica

El grado de comprensión de la problemática económica que afecta cercanamente al campesino (carestía de artículos básicos, diferencias entre precios de venta y compra) no se correlaciona significativamente con el alfabetismo entre los campesinos socios, pero sí entre los no participantes ($r = .3626$, $\alpha = .001$). De la misma manera, el alfabetismo no alcanza a explicar significativamente la varianza de la conciencia económica entre los socios, siendo más importante la antigüedad del socio en el programa en la determinación de esta variable. Sin embargo, en el caso de los campesinos no participantes en el programa, el alfabetismo alcanza a explicar hasta el 10% de la varianza de la conciencia económica, siendo el factor más importante en su determinación. Este hecho, junto con el dato de la influencia de la antigüedad en el programa sobre la conciencia económica de los socios, nos conduce a plantear la hipótesis de que el programa de desarrollo tiene un papel importante en la eliminación del obstáculo que significa el alfabetismo para una mejor comprensión de la problemática económica que afecta al campesino.

9. Conductas técnicas

El grado de "modernización"[11] de la producción agrícola se encuentra positivamente correlacionada con el nivel de alfabetismo del campesino participante en el programa (r = .2616, α = .01), pero no con el grado de alfabetismo de los sujetos "control". Asimismo, el alfabetismo contribuye significativamente (4%) a explicar la varianza de las conductas técnicas para el caso de los campesinos socios, compitiendo con los conocimientos técnicos y la cantidad de tierra poseída, pero no para el caso de los campesinos no participantes en el programa. Por tanto, podemos concluir que el alfabetismo resulta útil para "modernizar" la producción agrícola cuando el campesino alfabeta participa en un programa de desarrollo que pretende lograr el aumento de la productividad mediante el uso de insumos para la producción.

Sintetizando, podemos afirmar que el alfabetismo resulta útil para:

- adquirir conocimientos técnicos;
- adquirir conocimientos administrativos;
- conocer mejor los derechos y las obligaciones que les corresponden
- como campesinos, como ciudadanos y como padres de familia;
- comprender mejor la problemática que les afecta más cercanamente, las causas de la misma, y sus posibles soluciones;
- comprender mejor la problemática política nacional;
- comprender mejor la problemática social que afecta al sector campesino minifundista específicamente;
- alcanzar mayores niveles de modernización en el trabajo agrícola; todo lo anterior *siempre y cuando* se participe en un programa de desarrollo agrícola.

Además, el alfabetismo facilita que los participantes en un programa de este tipo conozcan los objetivos que pretende el mismo y su forma de funcionamiento.

Por el contrario, el alfabetismo resulta útil para comprender mejor la problemática económica propia del campesinado minifundista en el caso de los campesinos que no participan en el programa. Dado el caso, puede decirse que un programa de desarrollo agrícola como el que ha sido objeto de estudio presenta la capacidad de eliminar el obstáculo que representa el alfabetismo para comprender mejor problemas económicos como los analizados.

D. Características educativas y económicas del individuo que son independientes de su alfabetismo

Las variables que se analizan a continuación no se encontraron correlacionadas con el alfabetismo, ni arrojaron, en las regresiones efectuadas, alguna determinación importante por parte de esta destreza. Son variables, por tanto, que ni covarían con el alfabetismo ni dependen de él:

[11] Las conductas técnicas del campesino se midieron de acuerdo al grado en que éste usa maquinaria e insumos, en que protege sus tierras, en que las deja descansar periódicamente, en que acostumbra a rolar cultivos, y en que usa métodos seguros de almacenamiento de maíz.

1. Conductas que denotan participación local, estatal y nacional
La orientación del individuo hacia la participación en asuntos tanto locales como externos puede ser considerada como un indicador favorable hacia el trabajo colectivo. Sin embargo, el alfabetismo parece no tener nada que ver con estas conductas; se comporta de modo independiente en el caso tanto de los campesinos participantes como de los no participantes, y no posee poder explicativo alguno sobre la varianza de este tipo de conductas. Por tanto, puede decirse que la tendencia hacia la participación en asuntos locales y externos no es mayor entre los alfabetas ni depende de su nivel de alfabetismo. Esta variable parece depender más bien de variables relativas al desarrollo infraestructural y de servicios de la comunidad en la que vive el socio, y de su edad, siendo mayor la participación entre los campesinos más jóvenes.

2. Emigración
La emigración temporal de los campesinos minifundistas en busca de trabajo es una realidad del agro mexicano, constatada en este estudio. El 55% de la muestra ha salido a trabajar fuera al menos en una ocasión, y 42% de los que salen permanecen fuera entre uno y tres meses. Esta tendencia a emigrar temporalmente en busca de trabajo es totalmente independiente del nivel de alfabetismo del campesino, y el hecho de ser alfabeta no contribuye a la explicación de esta variable. Todas las regresiones efectuadas con esta variable como dependiente, introduciendo diferentes variables independientes, arrojaron índices de determinación no significativos, por lo cual no conocemos los factores que inciden en la emigración.

3. Acceso ventajoso a bienes de consumo
Esta variable pretende medir la capacidad del campesino de adquirir los bienes necesarios para el consumo familiar en aquellos lugares donde los precios son inferiores. El alfabetismo es independiente de esta capacidad para el caso de ambas muestras, y no posee ningún poder explicativo sobre la misma. El poder comprar en sitios más ventajosos para el campesino parece depender más bien de la zona en la que vive, del contacto que tiene con el exterior, y de su posición socioeconómica.

4. Productividad del maíz
El rendimiento por hectárea de maíz de los campesinos entrevistados es completamente independiente del alfabetismo para el caso de ambas muestras. La productividad parece estar más bien en función de la zona en la que vive el individuo, de su nivel de conductas técnicas, y de la cantidad de tierra poseída.

5. Diversificación de cultivos
Por la cantidad de tierra poseída por la mayoría de los campesinos entrevistados, éstos pueden ser definidos como campesinos de subsistencia, dedicados fundamentalmente al cultivo del maíz para el autoconsumo. Aunque esto es cierto para la gran mayoría de la muestra, algunos campesinos siembran productos de orientación al mercado. El alfabetismo, sin embargo, no tiene nada que ver con este tránsito de la agricultura de subsistencia a la agricultura comercial, y éste parece más

bien depender de la pertenencia al programa de desarrollo, uno de cuyos objetivos secundarios es precisamente la diversificación de cultivos.

Podemos sintetizar el apartado anterior diciendo que el alfabetismo no tiene nada que ver con la actitud favorable hacia la participación local o externa, con la emigración temporal de los campesinos en busca de trabajo, con el acceso ventajoso de los campesinos a bienes de consumo, con la productividad del maíz ni con la diversificación de cultivos. Estas variables parecen estar más en función de características descriptivas de la posición socioeconómica del campesino, o del lugar que ocupa dentro de la estructura agraria, y no tanto de las características educativas previas del mismo. Podemos, por tanto, afirmar, que al menos para el caso de esta muestra, el alfabetismo del campesino no le reporta utilidad para mejorar su participación, su éxito agrícola o su nivel de vida en general.

Conclusiones

Nos habíamos propuesto al comienzo de este artículo iniciar una exploración sobre el papel que juega el alfabetismo en los procesos educativos y económicos que vive el campesino minifundista temporalero en México. Un análisis de las diversas concepciones que se manejan en la actualidad sobre el alfabetismo y su papel en el desarrollo nos señaló la importancia que se le atribuye a esta destreza básica para el desarrollo motivacional, cognoscitivo, participativo y económico de sus beneficiarios. Las posiciones teóricas, veíamos, varían en cuanto al peso relativo otorgado al alfabetismo en la determinación de los aspectos anteriores, pero sin duda una de las corrientes más importantes establece la necesidad de relacionar los esfuerzos de alfabetización con programas más amplios de desarrollo económico.

El estudio que sirvió de base para este breve análisis nos ha permitido constatar, para el caso de una pequeña muestra de participantes en un programa de desarrollo agrícola del Estado de México, el papel del alfabetismo y su vinculación con el programa en cuestión sobre una serie de indicadores de desarrollo educativo (conocimientos, actitudes, niveles de conciencia) y económicos de estos campesinos.

De esta forma, nos encontramos con que el alfabetismo resulta de utilidad para que:

- los campesinos aumenten su nivel de conocimientos técnicos, administrativos, y sobre sus derechos y obligaciones, *siempre y cuando* participen en un programa de desarrollo agrícola;
- los campesinos pueden ubicarse mejor y con mayor criticidad ante la problemática propiamente campesina, política y social que les afecta, nuevamente *dada la condición* de que participen en un programa de desarrollo;
- los campesinos aumenten el grado de "modernización" de su producción agrícola pero, una vez más, *sólo cuando éstos tienen la oportunidad* de participar en un programa que pretende el aumento de la productividad agrícola.

Por otro lado, el análisis arriba descrito nos permite afirmar que el alfabetismo no demuestra su utilidad para que:

- los campesinos gocen de una mayor capacidad para negociar con el exterior con el fin de conseguir servicios comunitarios, o ampliar los ya existentes;
- los campesinos aumenten sus conductas y actitudes favorables hacia el trabajo colectivo y la participación local y más amplia;
- los campesinos aumenten sus niveles de productividad de maíz, la comercialización del mismo, diversifiquen sus cultivos, tengan menor necesidad de emigrar en busca de trabajo, o puedan adquirir los bienes necesarios para su consumo familiar a precios justos.

Lo anterior nos permite plantear las siguientes hipótesis a modo de conclusión:

1. El alfabetismo tiene una utilidad prácticamente nula para el campesino minifundista temporalero que no ha tenido la oportunidad de participar en un programa de desarrollo agrícola (o de otro tipo).
2. Cuando se da la presencia de una agencia promotora del desarrollo rural, el alfabetismo dota al campesino minifundista de ciertas características que le permiten aprovechar el programa en el que participan para aumentar sus niveles de conocimientos (no sólo técnicos, sino también sociales y políticos) y de comprensión crítica de su realidad, y de "modernizar" mayormente su producción.
3. El alfabetismo parece impotente, dada la realidad *estructural* del campesino, como instrumento para que éste mejore, con o sin la presencia de un programa de desarrollo, sus niveles de producción, consumo y comercialización, así como para afectar la necesidad que éste tiene de vender su propia fuerza de trabajo para complementar sus ingresos. Estas condiciones dependen de variables relacionadas con la posición que ocupa el campesino en la estructura agraria nacional, ante las cuales tiene poco poder el alfabetismo.

Estas conclusiones, presentadas a manera de hipótesis debido al carácter limitado (de caso) de este estudio, nos remiten nuevamente a la concepción del alfabetismo como variable dependiente del desarrollo, y nos llevan aún más lejos, a constatar la necesidad de *serias modificaciones estructurales* a la realidad del agro mexicano si se espera del alfabetismo una contribución al desarrollo nacional. El problema del agro en México no es un problema de ignorancia; el comportamiento del alfabetismo en este contexto no puede más que reflejar una problemática que se remite necesariamente a la articulación desigual entre los diversos sectores del campo en México, y especialmente entre el sector minifundista y la industria.

Referencias

Del Camino, Isidoro y Jorge Muñoz (1972). "Alfabetización y enseñanza primaria en México para 1970", *Revista del Centro de Estudios Educativos*, vol II, núm. 1 (enero-marzo).

Secretaría de Industria y Comercio, Dirección General de Estadística (1962). *Censo Nacional de Población 1960, Resumen General*. México.

Secretaria de Industria y Comercio, Dirección General de Estadística (1972). *Censo Nacional de Población 1970, Resumen General*. México.

Secretaría de Educación Pública (1977). "Diagnóstico del sistema educativo: sistemas abiertos de educación y educación extraescolar". México (mimeo).

Schmelkes, Sylvia (1978). "Evaluación de los efectos educativos de un programa de aumento de la productividad agrícola". México (mimeo).

The International Council for Adult Education (1977). *Literacy: A State of the Art Review*. Toronto (mimeo).

Para defender nuestros intereses, ¿qué necesitamos conocer?*

Las inquietudes de los que estamos aquí presentes nos han llevado a cruzarnos varias veces en el camino. Considero que el eje de nuestra relación es, como lo señala Brecht, el hecho de que somos, o queremos ser, traidores a la clase social en la que hemos sido formados, y que nuestra función, en parte, es descubrir a los explotados las pesas o medidas falsas con las que los explotadores miden su justicia. Partir de este reconocimiento es a la vez ponderar la esencia de nuestro quehacer en la investigación social.

Nuestra función no se limita a ésta, sino que conlleva un compromiso y un riesgo. Es necesario asumir este riesgo en forma mancomunada con el pueblo. Al hablar de pueblo no nos referimos a la masa amorfa, sino a la organización consciente y actuante con la que ligamos nuestro destino. Como compañeros, encontramos sentido a nuestro diálogo en la construcción colegiada de una corriente de la que formamos parte, con la finalidad manifiesta de coadyuvar a la formación de una sociedad más justa, a pesar de quienes se opongan a ella.

Las consideraciones expuestas sirvan de antecedente formal al modo coloquial, directo y franco con el que hemos pensado dirigirnos a ustedes, haciendo a un lado las barreras de prestigio, autoridad y, en ocasiones, solemnidad que se merecen.

Nos han pedido que expongamos ante ustedes la experiencia "en campo", que como equipo hemos tenido en el estado de Guerrero en los últimos tres años; que a partir de esta experiencia destaquemos la participación popular en la investigación requerida por el proceso; y que concluyamos con un análisis de lo expuesto. Se nos han remitido, también, artículos relativos al tema. De la confrontación de nuestra práctica con las tesis planteadas por otros compañeros, en sus escritos, han salido las ideas que sometemos a su consideración en la tercera parte de este trabajo.

* Este trabajo fue escrito en colaboración con José Sotelo (CEDEPAS), y apareció incluido en el volumen *La organización campesina y los problemas de la investigación participativa. Encuentro Nacional sobre Investigación Participativa en el Medio Rural*, IMISAC, Morelia, México, 1982, pp. 157-186. La experiencia que se relata y analiza en este trabajo corresponde, según se explica en una nota al pie, en la edición citada, al denominado "Proyecto Sierra Norte de Guerrero", del Centro de Estudios Educativos, A. C.

Apuntes relativos a la experiencia

El trabajo a que haremos referencia se ha realizado de septiembre de 1979 a la fecha; tres años justos. La Sierra Norte del estado de Guerrero, donde nos hemos ubicado, es una zona temporalera con algunas franjas de riego en las cañadas. Los cultivos principales son el maíz y, en las cañadas donde hay agua, el mango. La forma de tenencia de la tierra, aunque de derecho sea comunal, se reconoce en la mayor parte de los pueblos como propiedad privada, salvo en el barrio de los comuneros de Coatepec Costales y en otros pueblos donde nuestro trabajo ha sido menos intenso.

Los habitantes de la zona tenían poca experiencia organizativa previa, fuera de las mayordomías, las faenas para obras civiles del pueblo, y la derivada de la vida comunitaria. En el ámbito productivo, fuera de la organización comunal en Coatepec casi nada. Tampoco existen programas productivos conducidos por dependencias gubernamentales y el crédito oficial no ha penetrado en la zona.

Los rendimientos por hectárea son muy bajos. Muchos terrenos son "tlacololes", donde ni siquiera el arado entra por lo escarpado y pedregoso del terreno. En Estados Unidos se encuentra más de 30% de la población masculina adulta de la zona.

En tiempos prehispánicos fue zona dominada por los mexicas. Durante la Colonia los españoles explotaron sus minas. En tiempos de la Independencia fue un importante reducto insurgente. En la Revolución fue región de débil apoyo zapatista. En tiempos de Obregón —época de pacificación— el cacique local tomó fuerza como "comandante" antiagrarista. En tiempos de Cárdenas se agudizaron los conflictos entre agraristas y "propietarios", y como resultado ganaron estos últimos en la mayor parte de la región. Después, conflictos entre pueblos por problemas de tierras, y conflictos internos a los pueblos por "cuestiones familiares".

Ahí los problemas se resuelven entre ellos mismos, a balazos, y la represión del ejército y "los judiciales" ha sido constante. El obispo de la diócesis ha excomulgando a quienes votaron por el Partido Comunista. La organización popular le suena a la gente a "comunismo".

Nuestro trabajo "en campo" fue formulado, de inicio, por el equipo de promotores. Delimitamos nuestra estrategia y táctica. Describimos los cambios cualitativos que pretendíamos y el "gran método" que nos acercaría a lograrlos.

Queríamos desencadenar un proceso social teniendo como sujeto histórico una organización popular con características definidas respecto a: 1) su organicidad interna y obtención de fuerza; 2) su conciencia de clase derivada tanto de la reflexión sobre sus condiciones como de su experiencia de lucha; 3) la vinculación que la organización pudiera establecer ampliando el horizonte de su quehacer; y 4) el conocimiento y teoría requeridos en el proceso de transformación de sus condiciones y defensa de sus intereses fundamentales.

Empezamos por un diagnóstico de la región. Nos interesó conocer el proceso productivo, las contradicciones inherentes al mismo, las condiciones subjetivas de la fuerza y cohesión del pueblo y su experiencia de lucha.

Con base en este diagnóstico el equipo de promotores formuló las propuestas, no a partir de las "necesidades sentidas" de la población, sino de las posibilidades de dinamizar condiciones que pudieran generar modificaciones en las relaciones sociales existentes en su proceso productivo.

La estrategia de generar o acelerar procesos sociales con una dirección pre-establecida por nosotros, a partir de un marco teórico definido, marcó una dialéctica tal que el camino seguido no fue definido ni por los pueblos con los que trabajamos, ni por nuestro equipo, sino producto de la interacción entre ambas partes.

En días pasados releímos nuestro primer diagnóstico, y lo consideramos todavía válido. ¡No en balde hemos sido entrenados para esta tarea! No tenemos por qué renunciar a un proceso propio de conocimiento siempre y cuando nos quede claro quiénes deben ser los beneficiarios del mismo.

En algunas de las propuestas que siguieron al diagnóstico, el equipo tuvo capacidad de convocatoria. En otras no.

Fue esta interrelación, cada vez más cercana, la que fue dando tercera dimensión a nuestro conocimiento. Ya no se trataba de relacionar una variable con otra, sino de descubrir los procesos histórico-sociales; era descubrir, a partir de los intereses, los conflictos manifiestos y los latentes; descubrir la crudeza de la explotación. Fueron los compromisos con los pueblos los que nos arrastraron en su vorágine y nos hicieron despertar. No era posible ya distinguir su conocimiento del nuestro en las decisiones de asambleas. Las propuestas dejaron de ser nuestras. Pero tampoco eran sólo de ellos. Se "cocinaban" dialógicamente.

El propio diagnóstico, que fue nuestra primera relación "de trabajo" con los pueblos, generó al interior de ellos inquietudes que no se atrevieron a formularnos:

— Compadre Juan, aquí hay unos señores que quieren saber quién sabe qué.

— ¿De qué dependencia son? ¿Qué vienen a hacer al pueblo?

Elaboramos un guión de entrevista "para conocedores" de los pueblos. Caímos en la cuenta de que si era contestado por un grupo de campesinos generaba la reflexión colectiva.

No, no propusimos entonces que el cuestionario fuera elaborado o aplicado por los mismos campesinos. En ese momento pensamos que un procedimiento de este tipo era postizo. Después de tres años lo seguimos considerando así.

¿Por qué pretender que los campesinos hagan investigación en nuestro estilo y con nuestros procedimientos?

— A mí "me late", compadre, que eso de las preguntitas, de andar apuntando las respuestas está muy complicado.

Eso oíamos, lo sentíamos en el ambiente.

☙

La problemática del maíz presenta, en cuanto proceso productivo, una serie de características comunes a otras regiones, con variantes específicas respecto a los mecanismos de explotación. Con la finalidad de provocar modificaciones de condiciones, el equipo centró su atención en un primer momento en la contradicción entre productores y comerciantes de uno de los insumos más importantes: el fertilizante. Posteriormente se ha trabajado sobre la contradicción campesino-ganadero.

Las condiciones fueron a tal grado favorables en la solución de la primera contradicción que la lucha transitó rápido al terreno de lo táctico: escaramuzas organizativas nos permitieron

avanzar hacia la conformación de una organización más estable. Las condiciones favorables estaban dadas por la presencia cercana de una bodega del Estado que está obligada a vender fertilizantes a precio oficial. Las escaramuzas organizativas consistieron en la formación de comités por pueblo que, al comprar el insumo a mayor escala, consiguieron el precio oficial y abatieron el precio del arrastre. La conformación de una organización más estable está configurada por una cooperativa regional en la que cada uno de los pueblos constituye una sección y cada una de las líneas de trabajo se conforma como sector. En este caso, los comités, ahora con un proyecto mayor de conseguir y administrar su propia bodega de insumos —a partir de otras contradicciones que no entraremos a detallar—, están en proceso de conformar el sector de productores de maíz de la cooperativa.

En lo relativo a la problemática de los pequeños productores de mango, la acción promocional centró su atención en la contradicción existente entre el productor y el intermediario o "coyote".

Aquí sí "tronaron las habas". Es en relación a dos procesos populares cuya lucha se dio en este campo donde me extenderé un poco más en la exposición.

Uno de los mecanismos de explotación utilizado por los "coyotes" es la compra "en versa". Mediante un contrato, el productor vende la cosecha de algunos árboles, o de toda su huerta, al comprador. En la región de trabajo, estos contratos se firman con una duración de dos a quince años. La huerta, terreno y árboles, siguen siendo propiedad del productor, pero la fruta, mientras dure el contrato, no le pertenece. Como la huerta sigue siendo patrimonio del productor, éste la sigue cuidando para que no decaiga y siga en producción. Al comprador no le interesa la huerta. Muchas veces sólo llega a cosechar. Los contratos son leoninos.

Plasmamos la solución de esta contradicción en la bandera de lucha de "liberar huertas".

Coatepec

En Coatepec, los comuneros habían vendido "en versa" su tequihuerta —la huerta colectiva de la comunidad que cuenta con más de 300 árboles—. Les dieron a cambio 100 mil pesos. La Secretaría de la Reforma Agraria les robó 90 mil pesos. O sea que "el beneficio" obtenido por los comuneros fue de 10 mil pesos anuales.

Cuando nosotros llegamos a la zona, los comuneros ya tenían esta información. Sabían que los estaban explotando, y sabían cómo. Lo que no sabían era que les sobraba fuerza para recuperar su huerta, para trabajarla ellos mismos, y para desencadenar un proceso activo de apropiarse de las decisiones de lo que les afecta.

Todos tenían coraje, pero era sólo la suma de muchos corajes individuales. El enemigo era visto como inmensamente poderoso. Lo sabían por experiencia: la judicial y el ejército no sólo intimidan, sino que matan. Los jueces se sobornan. Los trámites se alargan...

— ¿Recuperar la tequihuerta? Primero hay que comprar las cajas donde nos van a enterrar. (Don Pedro, 1980).

Las condiciones para un cambio se tienen que provocar; no se presentan en bandeja de plata. Hay que provocar las condiciones objetivas. Y hay que provocar las condiciones subjetivas.

No basta que las condiciones objetivas estén dadas. Hay que descubrirlas, mediante una búsqueda intencional. La Ley Federal de la Reforma Agraria en este caso nos era favorable. Además, existía una contradicción secundaria entre la familia del funcionario encargado de implementarla y el "coyote" que tenía la huerta comprada: los dos se habían disputado el control. Había otras condiciones coadyuvantes: la fuerza aparente del equipo promotor y la posibilidad de ligar esta acción con la política oficial del SAM (Sistema Alimentario Mexicano —*N. del E.*). Estas condiciones no tomaban en cuenta la fuerza de los comuneros como organización. Las condiciones subjetivas eran las que, a juicio nuestro, no hacían posible aglutinar esta fuerza, y era menester lograrla para ganar la pelea.

Aunque los comuneros sabían lo que les habían pagado, y que les estaban robando, desconocían el monto de lo que se estaba llevando el "coyote" con su huerta cada año. Siempre habían vendido su huerta "en versa" por muchos años, y no sabían calcular la producción de los árboles, ni conocían el precio al que se podía vender la caja de fruta. Pero otros campesinos de pueblos vecinos vendían su mango por caja y podían estimar el número de cajas que se podían obtener de la huerta: también conocían el precio de la caja. Incluso, algunos de ellos habían trabajado para el "coyote".

Así fue como los campesinos del pueblo de La Hacienda, junto con una comisión de comuneros, hicieron el avalúo. Entre todos sacamos las cuentas. El nuevo conocimiento de que el "coyote" sacaba más de medio millón de pesos al año, comparado con las migajas que ellos recibían, provocó el surgimiento de las condiciones subjetivas necesarias para que se lanzaran a la lucha. Conjuntamos los elementos de análisis, y se trazó el Plan de Acción.

Los comuneros recuperaron su huerta, y además lograron una indemnización simbólica, pero para ellos muy importante.

Una vez que se desencadenó el proceso, las contradicciones fueron aflorando:

- La contradicción al interior del grupo de los comuneros, por el control de la huerta.
- La contradicción entre los comuneros y el funcionario de la SRA por el control de la fruta.
- La contradicción, al interior del pueblo, entre la sección de los comuneros y la sección de los propietarios, primero por el control de toda la huerta, después por el de una parte de la misma.
- La contradicción entre los comuneros de Coatepec y el pueblo de Tonalapa, junto con los propietarios de Coatepec, respecto a la delimitación de linderos de la huerta recuperada.
- La contradicción entre comuneros "compradores", nuevamente por el control de la fruta, a través del crédito.
- La contradicción secundaria al interior de los comuneros derivada de la suplantación de funciones en el comité encargado de la administración de la huerta.
- La contradicción subsecuente a la "toma" de la huerta entre los comuneros y el "coyote".

El trabajo del equipo con el grupo aglutinador de los comuneros ha sido el de ir esclareciendo las características de estas contradicciones, analizando las condiciones de fuerza y debilidad de las partes, elaborando planes y estrategias tendientes a la modificación de las condiciones, y propiciando en ocasiones la manifestación del conflicto abierto, cuando se han detectado momentos o flancos débiles en el enemigo y con el fin de ganar nuevas posiciones.

La historia de Coatepec ha sido una historia de lucha en la que el pueblo, en su conjunto, ha participado en los momentos decisivos. Sin embargo, la participación del pueblo como conjunto ha sido esporádica. El control del proceso no lo tiene aún la asamblea de comuneros. Los análisis no se hacen todavía en esa instancia, aunque ahí se socializan y se ratifican. No hemos tenido la capacidad, hasta el momento, de transferir la defensa permanente de los intereses del pueblo del grupo de líderes a la asamblea de comuneros.

☙

El conocimiento que se ha ido desarrollando en el pueblo se ha ido generando en la lucha. A veces en las reuniones surge información por parte de ellos y por parte nuestra. Se analiza, se discute, se preparan planes de trabajo. A veces en pláticas informales de ellos o nuestras, con intermediarios, funcionarios locales o estatales, con otros campesinos. La información y el análisis se van acumulando. A veces en el desarrollo de la acción misma: al recibir un golpe, al neutralizarlo, o al lograr una meta; al surgir alianzas. Se analizan las razones de las alianzas y su naturaleza: coyunturales o más estables. Se buscan datos o se formulan hipótesis para obtener información y actuar más certeramente.

A veces surgen contradicciones secundarias de quienes buscan acumular poder en forma individual o aprovecharse de las ausencias de control para sacar ventaja. De ahí se generan nuevamente alianzas y estrategias tendientes al proceso organizativo mediante un análisis de fuerzas y debilidades.

A partir de estos datos y análisis pasamos a la interpretación, que a su vez se convierte en campo de batalla ideológico.

La cooperativa "Unión de Pueblos"

Es inevitable que en la reconstrucción de la historia de la cooperativa se mezclen recuerdos con el análisis:

— Hagan sus cuentas. Ustedes que tienen las huertas vendidas por muchos años: ¿cuánto les pagó el coyote? Hagan sus cuentas, como si fueran peones, de los sueldos que cuando menos deberían de haber ganado con su trabajo.

— ¿Cuántas cajas de fruta salen de tus árboles al año? ¿Por cuántos años vendiste la huerta? ¿Cuántas cajas salen en esos años? ¿Cuánto te pagó el "coyote"? ¿A cuánto te sale la caja de fruta?

Sumas, multiplicaciones y divisiones que podían hacer ellos o sus hijos. Corajes individuales. Socialización de la información. Un solo coraje colectivo de un pueblo y de otro pueblo.

La caja de mango en bodegas de La Merced costaba 650 pesos. De esos, el intermediario invierte 100 pesos en transporte e insumos. En la ciudad cercana, un mango vale 5 pesos. La caja lleva 2 gruesas: es decir, 288 mangos.

— ¿A cómo te pagan la caja? A 2.50 pesos, ¿y a usted? A 10 pesos. A otro más a 25. ¡Nos comen vivos! (En la región la caja se vende a 250 ó 300 pesos.)

— ¿Cuánto le meten de gasto a sus huertas? ¿Cuánto de trabajo? ¿Cuánto de insumos? ¿Al año? ¿Entre el número de cajas? ¡Cuando menos 60 pesos por caja! ¡Peor que esclavos!

— Cooperativa Unión de Pueblos de los Almolongas: a luchar por recuperar las huertas. Hay que analizar los contratos. ¡Son ilegales! Ni siquiera están registrados.

— Llega el abogado y soborna al juez. Llegan las intimidaciones. Nos van a echar la judicial. ¡No es broma! El ejército ya intervino en Coatepec.

— Unión de pueblos: hay que hacer la estrategia: comisiones, asamblea, decisión de los pueblos. Lograremos el apoyo de donde se pueda conseguir.

Los rotafolios con las cuentas plasmaban los precios de burla que les pagaban. La contradicción estalla en conflicto y se obtiene la recuperación de las huertas a nivel regional.

La lucha sigue, ahora en el terreno de los "coyotes" en La Merced. Se consigue mercado, pero nos desploman el precio. Se desmoraliza la gente.

"Los de afuera nos ven a los campesinos como Dios a los conejos: chiquitos y orejones". (Benito. Toteapa, 1982).

Cuando Ilegamos, la contradicción existente entre campesinos y acaparadores se encontraba en reposo relativo. Las condiciones que favorecían dicha situación eran:

- Como consecuencia de los mecanismos de explotación que se dan en las diferentes fases del proceso productivo, tanto del maíz como del mango, los campesinos han llegado a un grado de miseria que no les permite hacer frente a las crisis. Cuando necesitaban dinero para casos de enfermedad, o para salir de compromisos de distinta índole, recurrían al "coyote" a vender "en versa" su huerta.
- La ausencia de instancias donde pudieran obtener préstamos a interés bancario.
- La carencia, por parte de los campesinos, de alguna organización que les diera fuerza en la defensa de sus intereses.
- La carencia de condiciones subjetivas para entrar en la lucha de "recuperación".

Era necesario modificar estas condiciones:

- El análisis del grado de explotación de que eran objeto y de la posibilidad de retener mayor parte del valor que generaban podía modificar o neutralizar la primera condición.
- En la lucha anterior en Coatepec se había logrado con el comprador un crédito atado a la comercialización, sin intereses.
- Se avanza en la formación de la cooperativa regional en los distintos pueblos productores de mango interesados en lograr mejores condiciones de comercialización.
- Se condiciona la formación de cada una de las secciones de la cooperativa a un "curso" de capacitación inicial. Este curso fue diseñado por el equipo, y contenía una serie de actividades mediante las cuales se aseguraba que los campesinos interesados en organizarse hicieran un diagnóstico tanto de su situación como productores, como de las condiciones existentes en el marco de las contradicciones

Respecto de los mecanismos de explotación, analizaron:

- Sus costos de producción.
- El precio que el "coyote" pagaba por caja.
- Las ganancias (estimadas) del "coyote" como producto de su huerta.
- La comparación de los datos anteriores.

Respecto de las contradicciones, analizaron:

- Los puntos débiles del enemigo: los contratos no estaban registrados; los "coyotes" causaban daños a los árboles, por ejemplo por no fumigarlos, o por desgajarlos por descuido en los cortes, cosa que podía dar pie para una contrademanda, en caso conveniente o necesario.
- Los puntos débiles de ellos mismos, que ya han sido señalados, así como las posibilidades de modificarlos.

Casi imperceptiblemente la lucha estaba en marcha. Hubo acciones ofensivas y defensivas por las dos partes: ellos, los intermediarios; y nosotros, los campesinos y el equipo. Trataremos de esquematizar los pasos:

Ellos, los intermediarios:

- Infiltraron campesinos-remitentes como espías a los cursos y reuniones (paso defensivo: PD).
- Detectaron que los contratos privados que tenían con los campesinos eran vulnerables (PD).
- Se movilizaron a la cabecera municipal y lograron una orden del segundo juez del distrito para que se firmaran unos nuevos contratos "legales" (paso ofensivo: PO).
- Con esta orden fueron a presionar a la autoridad local para que forzara a los productores, con quienes tenían contratos privados, a que firmaran los nuevos contratos (PO).

Nosotros, los campesinos:

- Nos negamos a firmar estos nuevos contratos (PD).
- Convocamos a una reunión de pueblos para analizar la situación y tomar decisiones.
- Decidimos sistematizar nuestro diagnóstico de los costos de producción, del precio que el "coyote" nos pagaba por caja y de las ganancias que ya habían obtenido (del excedente que ya había extraído) con nuestras huertas.
- Decidimos denunciar esta situación ante el gobernador, mediante una carta en la que se solicitaba su apoyo: y ante el presidente municipal mediante una carta y una comisión (PO).

Como resultado: logramos del presidente municipal una contraorden a la del juez segundo de distrito, y se neutralizó la alianza de éste con el "coyote" mediante nuestra alianza con el presidente municipal que se manifestó en órdenes verbales de éste al juez en el sentido de que cualquier trámite relacionado con el asunto debería consultársele, y en tres visitas al pueblo con su síndico y regidores.

Ellos, los intermediarios:

- Trataron de sobornar al presidente municipal (según testimonio de éste) sin lograrlo (PO).
- Contrataron a un abogado para que, por la vía legal, lograra recuperar para ellos la Tequihuerta de Coatepec y defendiera el caso de los contratos "en versa" en los pueblos de la cooperativa (PO).
- El abogado trató de llegar a "un arreglo" en los pueblos, sin lograrlo (PO).
- Iniciaron una campaña de intimidación a través de rumores en el sentido de que intervendría la policía judicial en contra de los campesinos (PO).

Nosotros, los campesinos:

- Nos negamos a llegar a un acuerdo con el abogado, adelantándole parte de la sustentación legal de nuestra defensa (PD).
- Lo amenazamos con una contrademanda por daños a las huertas en el caso de que él levantara demanda por los contratos (PO).

Ellos:

- El abogado cita a una reunión en un pueblo "exclusivamente" con los campesinos que tuvieran sus huertas vendidas "en versa" para que él les explicara las posibles consecuencias de que tomaran en sus manos las huertas (PO).

Nosotros:

- Los campesinos que tenían sus huertas vendidas "en versa" se incorporan a la cooperativa regional (PD).
- La cooperativa invita a todas sus secciones y a los comuneros de Coatepec a que asistan masivamente a la reunión citada por el abogado (PD).
- La cooperativa invita también a dicha reunión a sus aliados reales, potenciales y coyunturales: al gobernador o, en su ausencia, a un representante del mismo; al presidente municipal; al síndico y los regidores; al diputado local; a representantes de dependencias e instituciones regionales y federales, y a la prensa nacional (PO).

El día de la reunión.

Ellos:

- Mandan como espías a residentes de dos pueblos y a otros intermediarios que no tenían contratos de venta "en versa" en el pueblo (PD).
- Deciden no asistir ni los intermediarios ni sus apoderados legales al percibir la asamblea como manifestación de fuerza. De esta manera, en los acuerdos que se tomaron faltaría una de las partes. Ellos se guardaron la posibilidad de impugnación (PO).

Nosotros:

- Hacemos una demostración de fuerza tanto del pueblo como de sus alianzas (PO). Exponemos la situación con base en el autodiagnóstico y solicitamos la anulación definitiva de todos los contratos "en versa", legalizados o no, en toda la región (PO).

Resultados:

- Se logra la anulación de contratos. Las autoridades que asistieron a la reunión así lo determinan públicamente. *Se liberan las huertas.*
- Se obtienen ofrecimientos de apoyo a la comercialización por parte de las autoridades.

El logro de este objetivo modificaba las condiciones. Para plantear el objetivo de comercializar directamente en La Merced, era necesario un nuevo análisis de las contradicciones. Sin embargo, este análisis no se hizo: seguimos a la ofensiva con el objetivo de "brincarnos" a los intermediarios de la zona, y de conseguir un precio mayor al de la región por el producto.

1) Condiciones favorables:

- Las secciones de la cooperativa tenían la disposición de hacer la prueba de vender su producto en forma directa (ahora sí existían condiciones subjetivas).
- La cooperativa disponía de cien mil pesos de préstamo que fueron transferidos de Coatepec a la cooperativa con el fin de poder pagar el producto por anticipado.
- Creíamos que podríamos colocar el mango en La Merced (bodegas de FRUTIMESA) al mejor precio del mercado. Esta hipótesis resultó falsa.

2) Condiciones desfavorables:

- La cooperativa se propuso comercializar el mango en La Merced. Pero entrábamos directamente al territorio de los intermediarios, nuestros enemigos, en un momento de conflicto tal, que éstos estarían dispuestos a jugarse "el todo por el todo".
- La cooperativa tendría que competir, con precios superiores a los de la región, en el mercado libre, sin contar con la infraestructura con que contaba el "coyote" (bodegas, transporte, clientes) y, sobre todo, sin tener experiencia.

Los pasos que se dieron:

Nosotros:

- La cooperativa ofreció a sus asociados que la venta del mango tendría un pago superior al precio que ofrecían los intermediarios en la región (PO).
- Enviamos camionetas de mango a FRUTIMESA, la cual lo pagó a 350 pesos por caja (PO).

Ellos:

- Introdujeron nuevos intemediarios en la región (PO).
- Ofrecieron 320 pesos por caja, mientras la cooperativa sólo pudo pagar 230, después de descontar gastos (PO).

Resultados inmediatos:

- Se desacreditó la cooperativa por pagar 90 pesos menos por caja que los intermediarios.
- Los productores perdieron interés en organizarse para vender el producto en forma directa. Puesto que les convenía más, optaron por venderles a los intermediarios.
- La cooperativa perdió posibilidades de competir. Si hubiera querido continuar en esas condiciones, corría el riesgo de perder credibilidad.

En el cumplimiento de estas metas, y como proceso de autodiagnóstico, descubrimos:

1) Que subestimamos la versatilidad y fuerza del enemigo: ellos podían ofrecer precios diferenciales en la región, pues mediante abastos diferidos a otras regiones que también controlan, intervenían directamente en el precio del mango en México. Su infraestructura abate significativamente los costos de comercialización. La organización del trabajo a la que recurrían les permitía manejar corte, acarreo, empaque y obtención de insumos a gran escala, y eso también reducía sus costos. Podían darse el lujo de ofrecer en la región mejores precios debido a la sobreganancia que arrancaban de productores no organizados, con la que "reponían" una tasa media de ganancia. Contaban además con un capital fuerte, producto de años de acumulación. Este capital lo podían poner a juego para hacer quebrar la cooperativa.

   Cuando este análisis se realizó con las secciones de la cooperativa, las condiciones fueron correctamente interpretadas como consecuencia de las maniobras de los intermediarios.

2) Descubrimos también que haber considerado a FRUTIMESA como aliado fue un grave error. La contradicción secundaria entre FRUTIMESA y los intermediarios de ninguna manera convertía a FRUTIMESA en aliado. Seguía siendo un enemigo al que tácticamente se podía aprovechar, siempre y cuando la cooperativa no perdiera el control en la negociación de su producto.

   FRUTIMESA se definió como enemigo sin que los comuneros, la cooperativa o el equipo, lo detectáramos. Fue en la sistematización de esta etapa cuando descubrimos que los precios a los que nos decía estar vendiendo el mango eran muy inferiores a los que corrían en el mercado. (Por ejemplo, con el mango de Coatepec, la mayor parte de las cajas del primer corte se habían vendido a 600 y 700 pesos, de lo cual nos deducían 7% por comisión. Sin embargo, en esos momentos la caja de mango se estaba vendiendo en Cuernavaca a mil 200 pesos. De la misma manera FRUTIMESA pagó a la cooperativa 350 pesos por caja cuando los intermediarios en la región la habían pagado a 320).

3) Este intento de abrir nuevos mercados resultó extemporáneo. Lo que se pudo negociar fue que FRUTILLAS, ya caracterizada como enemigo, nos rentara espacio de bodega para que la cooperativa vendiera directamente su mango.

De lo anterior pasamos a la guerra de posiciones, en la que no pretendíamos el conflicto abierto, dado que las condiciones nos eran desventajosas. Los pasos fueron los siguientes:

Nosotros:

- Conseguimos local para la venta directa en la bodega de FRUTIMESA en La Merced (PO).
- La cooperativa abrió en forma limitada y experimental la comercialización en algunas de sus secciones (PO).
- Conjuntamos los envíos de la cooperativa y del sector de producción de la Tequihuerta (PD).
- Enviamos a un delegado de Coatepec y a un compañero del equipo a que se responsabilizaran de la venta directa del mango (PD) y analizaran el funcionamiento operativo de La Merced (PO).

FRUTIMESA:

- Tomó el control administrativo del dinero a cuenta de la deuda que la cooperativa tenía todavía con ellos.
- Nos dejó solos sin que conociéramos los mecanismos operativos para fijar precios competitivos y manejar a los clientes.

Es necesario reformular la táctica, pues en la combinación de los hechos habían cambiado las condiciones.

1) Nuestra posición en el ajedrez, de golpe, había cambiado: de la ofensiva triunfante, habíamos pasado a una situación de desventaja ante el enemigo, quien se había movido con el fin de desarticular a los productores cooperativistas.
2) Las condiciones objetivas eran favorables al enemigo; y bastante más poderosas y complejas de lo que en el inicio nos habíamos imaginado.
3) Al dejar de comercializar, y por la fragilidad de la incipiente organización, se corría el riesgo de perder las condiciones subjetivas que podían permitir seguir dando la lucha.
4) No convenía buscar en el momento mercados diferentes a FRUTIMESA. La etapa de producción fuerte en la región estaba a punto de terminarse, y el mercado del mango empezaba a saturarse con la producción del Bajío y de otras zonas del país. Esto hacía aún más arriesgado lanzarse al mercado directo.

   Así fue como decidimos incorporar metas intermedias a los objetivos de esta segunda etapa: explorar mercado, modificar las condiciones de relación con FRUTIMESA, conocer el funcionamiento del enemigo (antes de seguir dando golpes en su contra) y aprovechar la experiencia para reforzar las condiciones subjetivas mediante sesiones de análisis con

las secciones, que buscaban propiciar la lucha ideológica y la interpretación resultante del proceso seguido.

Nosotros:

- Contactamos a otros bodegueros de La Merced (PO).
- Adelantamos el diagnóstico del funcionamiento operativo de La Merced (PO).
- Establecimos contacto con cooperativas de consumo de colonias populares (PO).

Ellos:

- Rodearon la bodega en México con mango de la región a precios más bajos (PO).
- Se dieron cuenta de lo limitado de la acción de la cooperativa y bajaron el precio del mango en la región (PD).

Los intermediarios consideraron, en junio de 1981, que la cooperativa no era un peligro real para ellos a nivel de la comercialización: en ese momento no fue perceptible para los socios la ventaja de la venta directa a través de la cooperativa.

Sin embargo, sólo hemos relatado cuatro meses de trabajo, y pensamos que la exposición sería demasiado larga si continuara con este análisis, ampliándolo a los tres años y en todas las líneas de trabajo. Creemos que lo expuesto es indicativo de la forma en que la organización campesina y el equipo promotor interactúan en el análisis y en la acción.

La participación de la gente y de sus organizaciones en el proceso de conocimiento

La tarea de *conocer* es realizada al interior del equipo promotor, por la propia organización campesina, y en el campo de intercruce entre los promotores y organizaciones campesinas.

1. Por parte del equipo promotor, hemos abordado el conocimiento de la realidad y del proceso seguido de distintas maneras:

    a) A través de un diagnóstico inicial que permitió enfocar las actividades en áreas medulares respecto al proceso productivo de la región.
    b) A través de la sistematización del conocimiento que la misma acción aporta conforme ésta se desarrolla.
    c) A través de la búsqueda de la información que el propio desarrollo de las actividades va requiriendo.

Los instrumentos de los que nos hemos valido para lograr este conocimiento han sido: el cuestionario, la entrevista colectiva y la investigación documental en la primera etapa; el diario de campo, los reportes y las actas de las reuniones de equipo en las etapas subsiguientes.

La validez del conocimiento se ha ido demostrando por:

a) El tipo y el grado de respuesta por parte de los campesinos a las propuestas hechas por parte del equipo promotor.
b) El grado de efectividad de las acciones realizadas.

2. En el campo del intercruce entre el equipo promotor y las organizaciones campesinas, el conocimiento se ha buscado en forma tanto estructurada como informal:
   a) Desde la investigación inicial del equipo, los campesinos participaron grupalmente en la conformación consensual de su realidad y de su problemática fundamental, a través de su interacción en torno a la entrevista grupal.
   b) En el proceso de recuperación de las huertas vendidas "en versa", la investigación sobre costos de producción, rendimiento y ganancia del intermediario, fue realizada con instrumentos elaborados por los propios campesinos, y las conclusiones de dicho estudio se fueron evidenciando a lo largo de su proceso de descubrimiento.
   c) La investigación de mercado, así como los sistemas de comercialización, han sido realizados por el Comité de Comuneros y por la Mesa Directiva de la cooperativa. Son ellos quienes han buscado mercado y encontrado los problemas. En forma conjunta con el equipo se han decidido las vías para avanzar en el logro de los objetivos propuestos.
   d) Las contradicciones principales que se han hecho manifiestas con caciques, intermediarios y acaparadores fueron en gran parte previstas a partir de los análisis de la situación. Las medidas tomadas fueron fruto de decisiones conjuntas entre equipo promotor y campesinos, a partir de las reuniones de análisis llevadas a cabo con las organizaciones campesinas. De hecho, fue la organización campesina la que en gran medida protegió al equipo de promotores durante los momentos de más álgido conflicto.
   e) Las innumerables reuniones que sostiene el equipo con las poblaciones y las organizaciones campesinas son, de intención y de hecho, ocasiones de socialización de la información, de análisis de la misma y de toma de decisiones de acción.
   f) Las reuniones de capacitación (sistemática) siguen una dinámica parecida a las anteriores, aunque en éstas hay un mayor grado de participación del equipo promotor, quien aporta los contenidos relativos al tema en cuestión.
   g) Existe un continuo intercambio de información entre el equipo y las organizaciones campesinas a través de las relaciones cotidianas e informales, de las visitas de rutina a las comunidades y de las varias ocasiones de convivencia. En estos casos, se persigue intencionadamente propiciar el análisis de la información.

En síntesis, en la dialéctica práxica y gracias a la complementariedad de la información entre equipo y campesinos, se va enriqueciendo tanto el conocimiento que el equipo tiene de la zona, de los propios campesinos y de los procesos, como el análisis de la acción, del proceso regional y de los programas promovidos por parte de los campesinos.

3. El conocimiento por parte de la población campesina y de sus organizaciones se ha ido acumulando y sistematizando de distintas formas:

   a) Contaban, de inicio, con un acervo de conocimientos, producto de su experiencia.
   b) En el proceso de análisis de las propuestas que el equipo promotor realiza, así como en la implementación de los programas acordados, los campesinos van estructurando dinámicamente su conocimiento y comunicándolo de manera informal.
   c) Su práctica organizativa les permite expresar en forma sistemática la información, las opiniones y el análisis tanto de la realidad como del proceso de acción, a través, fundamentalmente, de las reuniones que la propia acción organizada supone.

Así pues, la participación campesina en el proyecto promocional y en la generación del conocimiento constituye la base fundamental de los proyectos de acción que se llevan a cabo.

Algunas reflexiones en torno al tema

1. La investigación popular es sólo una de las tareas

Aunque el motivo central de nuestro análisis en este seminario sea el de la investigación en manos del pueblo, quisiéramos iniciar estas reflexiones contextualizando su importancia.

Subordinamos las cuestiones de método de la investigación a las tareas que el momento histórico nos exige; es decir, a la tarea de consolidar a la organización popular como sujeto histórico; a la tarea de fortalecer la conciencia de clase que se deriva del análisis de sus condiciones y formas de lucha; a la tarea de la vinculación que la organización puede y debe establecer con otras organizaciones populares; a la tarea de generación de conocimiento y teoría para la transformación de sus condiciones y para la defensa de sus intereses fundamentales.

La forma en que se realiza la investigación debe subordinarse a la estrategia de cambio. La investigación debe formar parte de las tareas anticipatorias, concomitantes y posteriores al cambio y a la transformación. Dado este supuesto, definimos la forma en que una investigación en manos del pueblo puede proponerse y realizarse.

Un pueblo que no mantenga un proceso organizativo consciente, no puede hacer un autodiagnóstico. El proceso participativo es un rasgo inherente al proceso organizativo, que es el que vertebra las distintas tareas, incluyendo la investigación.

2. El autodiagnóstico es una tarea permanente

La investigación popular tampoco se puede concebir como un momento privilegiado que hay que aislar. *Es una tarea permanente* ligada a la estrategia de transformación; es el quehacer cotidiano que gesta la teoría popular, que recoge y sistematiza su lucha.

La praxis es el eje del proceso tanto del conocimiento como de la conciencia de clase en la educación popular; de la interpretación de su realidad y de la lucha ideológica en la investigación popular; de la conciencia política y del proceso participativo en la organización de clase; de la fuerza orgánica y programática en la vinculación.

La praxis, como proceso, se da de manera informal, pero se recoge, se sistematiza, se interpreta y se programa las más de las veces en eventos específicos. Así como la educación popular se vale de cursos, seminarios y técnicas de comunicación social, el autodiagnóstico también tiene sus momentos estructurados, que son esenciales siempre y cuando se deriven de la lógica del proceso de lucha. Son momentos que resultan útiles para modificar las condiciones subjetivas de la organización o para avanzar más rápidamente y con mayor certeza en el conocimiento de las condiciones objetivas. Sin embargo, la investigación popular no se constriñe a estos momentos, así como la educación popular no se limita a los eventos sistemáticos.

3. Lo que le da sentido a la investigación popular en el autodiagnóstico es la transformación

Concebimos la investigación social en manos del pueblo como una herramienta de lucha con la cual éste analiza las contradicciones con la intención de resolverlas; interpreta sus propias condiciones y las de quienes lo subyugan; calibra su fuerza y la del enemigo para actuar dentro de una estratega y una táctica definidas por sus intereses. Es, en síntesis, un instrumental que le permite irse apropiando de su teoría como clase y de una historia que le debe pertenecer.

Es el proceso intencional de cambio el que le da sentido a la investigación. Son las condiciones sociales como objeto de transformación las que se convierten en objeto de conocimiento.

La teoría, en este contexto, no sólo ayuda a explicar, sino a transformar, y es esto último lo que en definitiva le interesa a la organización campesina y lo que le da sentido a nuestra presencia a su lado.

4. La transformación se conquista en la dialéctica de las contradicciones

Partimos de la hipótesis de que el pueblo no sólo sufre los mecanismos de explotación, sino que también los conoce. Por tanto, una investigación que centre su análisis en la sistematización de esta información es insuficiente. Lo importante es el proceso dialéctico de solución de las contradicciones, y en esto reside el eslabón para desencadenar los procesos sociales.

No basta estudiar las situaciones, establecer relaciones entre los hechos e interrelacionar unos fenómenos con otros. Hay que dar el salto cualitativo a la interpretación de las condiciones que son susceptibles de ser transformadas.

El análisis de los mecanismos de explotación nos lleva a un análisis estructural que es necesario, pero no suficiente. El análisis de las contradicciones implica, además, la preparación para resolverlas. Esto significa:

- Descubrir la organización como fuerza.
- Analizar la organización de la que se forma parte, y la organización del enemigo.
- Detectar, con nombres y apellidos, trabas internas de las relaciones sociales, así como las fuerzas con las que se mantienen y las requeridas para liberarlas.
- Entrar a la lucha ideológica, preparando las condiciones subjetivas.
- Transformar objetivos económicos en objetivos políticos.
- Tridimensionar la realidad pensando en la acción de hoy, que modifica las condiciones de ayer, para lograr objetivos que la organización se propone para el día de mañana.
- Ejercer un sentido de fuerza al lograr una transformación.
- Interiorizar el proceso.

En el análisis de las contradicciones, lo importante es predecir, en los procesos, las relaciones causales de los fenómenos. No puede elaborarse una estrategia y una táctica sin tomar en cuenta las posibles acciones ofensivas y defensivas del enemigo.

De esta forma, surgen hipótesis de acción e hipótesis de conocimiento que están interrelacionadas entre sí y con la interpretación de la realidad. La interpretación se convierte así en una lucha ideológica y política que le da sentido al conocimiento popular. A este proceso, como conjunto, le denominamos *autodiagnóstico*.

5. La interpretación de las contradicciones y la estrategia de transformación se dan en la lucha ideológica y política

Ninguno de nosotros interpreta la realidad exclusivamente a partir de un marco teórico acabado. Todos reflejamos en nuestra interpretación de la realidad una mezcla de teoría y de ideología, es decir, una estructura significativa.

La teoría tiene la tendencia a darnos una explicación unitaria global y coherente de la realidad. Por el otro lado, la ideología es un "conjunto de opiniones más o menos estructurado que tiende a legitimar un orden de cosas y a imprimirle una tendencia".

El problema de la interpretación está en que quienes interpretan la realidad son las personas que tienen algo de teoría y algo de ideología.

Las estructuras significativas, o la teoría operativa, no sólo son diferentes en cada persona, sino que cambian con el tiempo en la misma persona. Las estructuras significativas son dialécticas y práxicas. Ni son totalmente unitarias, globales, coherentes, ni por el contrario son totalmente puntuales, fragmentarias, distorsionadas o inconexas.

La lucha ideológica es importante no sólo porque las partes intervinientes pueden modificar sus estructuras significativas hacia la tendencia a una explicación científica de la realidad, sino porque

es precisamente la confrontación la que permite avanzar en el conocimiento, conocimiento que a su vez se verá interpelado por los resultados de la acción.

6. Los actores de los procesos populares son las organizaciones de clase, en las que nosotros, como intelectuales orgánicos, tenemos tareas importantes

En algunas regiones de México existe la costumbre, a la hora de pizcar (cosechar) el maíz, de dejar, de intento, entre los ahuazoles (las matas) algunas mazorcas. Las dejan como limosna para que las pizquen otras familias más pobres que no pudieron sembrar. Estas familias son "titicheadores", porque "titichean", pepenan o recolectan este óbolo.

Sentimos que así se plantea en ocasiones la investigación participativa: los campesinos son los "titicheadores" del conocimiento. Por el contrario, en otros planteamientos, nos parece entender que los promotores son o deben ser esos "titicheadores".

Otras propuestas plantean la investigación por etapas: primero investigan los promotores y después los campesinos, como si fuera rotación de cultivos.

Lo "participativo" de una investigación no es un fin en sí mismo. Enfatizarlo descontextualizándolo de otras tareas fundamentales de la promoción equivale a actuar "conforme a la moda". La participación no debe ser un criterio, ni una metodología, ni una política a seguir, ni un requisito, ni un "sello" o característica que hay que darle al trabajo. Es, debe ser, el resultado de una lucha organizativa e ideológica. Se desencadena como proceso y sigue las reglas del comportamiento social.

El traslado mecánico del sujeto de la investigación equivale a restarle calidad y dimensión en el conocimiento. El traslado mecánico de un método equivale a trasladar también las distorsiones de una investigación que sirve a otros intereses.

La investigación participativa no exime de responsabilidad al promotor de hacer ciencia y devolverla.

El campesino sabe cultivar la tierra y lo ha aprendido mediante el método científico experimental que le han legado sus antepasados. Incluso puede cultivar la tierra mejor que cualquier agrónomo. ¿Esto implica que sea conveniente eliminar la formación de agrónomo? De ninguna manera. ¿Eso implica que la función del agrónomo sea innecesaria? Tampoco. Pero un agrónomo al que no le haya enseñado mucho el campesino sirve de poco.

Lo mismo sucede con un investigador social. Dejemos de hablar de agricultura y hablemos de cambio social. Dejemos de hablar de campesinos y hablemos de organizaciones campesinas. Comparemos a los promotores con los agrónomos, y a ustedes, que son crema y nata en el análisis teórico, comparémoslos con los científicos de la agronomía. Hacemos falta todos, pero con distinta función. Asumámosla.

Conclusión

De la experiencia de estos tres años hemos expuesto algunos momentos que nos han parecido significativos para las ideas que sentamos en la última parte como hipótesis. Nuestra experiencia no basta para probarlas. Son abstracción de un proceso que hemos vivido, no son conceptos que nos planteamos como inicio para ponerlos a prueba.

Nuestra experiencia nos induce a pensar que la conceptualización de lo que es la investigación popular tiene mucho que avanzar. Debe encontrar todavía su razón de ser; quizás haya que encontrarle un nombre con el cual bautizarla. Esperamos que la experiencia —y su abstracción— aquí vertidas sean de utilidad para la causa popular.

Productividad y aprendizaje en el medio rural: un estudio en cuatro regiones maiceras de México*

Introducción

Durante el período 1983-1984, el Programa de Estudios Conjuntos para la Integración Económica Latinoamericana (ECIEL) auspició y coordinó un estudio comparativo sobre productividad y aprendizaje en el medio rural. Participaron en este estudio centros de investigación de Perú, Paraguay, Brasil y México.[1] El Centro de Estudios Educativos fue el responsable del estudio para México, que aquí resumimos.

La finalidad del estudio comparativo era profundizar en el conocimiento de las interrelaciones entre la educación —formal, no formal (extensión agrícola) e informal— y la productividad y el ingreso agrícolas en unidades económicas familiares (UEF) del agro latinoamericano. La opción metodológica adoptada por el estudio comparativo fue profundizar en el estudio del producto agrícola más importante en cada uno de los países participantes, si bien se analizaría también la producción y el ingreso globales de las unidades económicas familiares seleccionadas. Fue así como se decidió centrar el estudio de México sobre el maíz.

Aceptamos desde el inicio que ya no es admisible poner en duda la importancia del sector campesino en los procesos nacionales de desarrollo. Su papel preponderante en la producción de alimentos para el consumo interno es una realidad que ha tenido que ser reconocida, después de dolorosos fracasos que trajeron consigo los modelos de desarrollo nacional que implicaron su abandono. El caso de México es enfático al respecto: el costo que significan las compras masivas de maíz y frijol —el mejor indicador de la crisis a la que se enfrenta el campesino— en el mercado externo, y la necesidad de subsidiar su consumo interno, se había vuelto ya demasiado oneroso en la década del setenta. La crisis actual lo hace ya imposible. El problema del campesinado mexicano

* Este trabajo se publicó en la *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* (Centro de Estudios Educativos, vol. XVI, núm. 2, México, 1986). Junto con Schmelkes, son coautores del estudio Alfredo Rentería y Flavio Rojo, investigadores del Centro de Estudios Educativos. En dicha edición, el trabajo incluye un Resumen previo (en español e inglés) que no hemos incluido en la presente obra.

[1] Los centros que tuvieron a su cargo estos estudios fueron: *Centro Brasileiro de Análise e Planejamento* (CEBRAP), Centro Paraguayo de Estudios Sociológicos (CPES) y Departamento de Economía del Centro de Investigaciones Sociales, Económicas, Políticas y Antropológicas (CISEPA), de la Universidad Católica del Perú.

debe ser atendido en forma urgente, si no por la preocupación de elemental justicia social, sí porque no hacerlo vuelve inviable cualquier intento de salir de la crisis.

Dos son las alternativas de solución que se derivan de las teorías sociológicas más representativas del desarrollo rural en el momento actual:

a) Por una parte, quienes sostienen la tesis de la posibilidad de un desarrollo armónico dentro del actual sistema capitalista, plantean estrategias que incluyen procesos cuya ausencia en el pasado ha ocasionado fracasos o al menos serios problemas. Esta estrategia implica:
    - La inversión en investigación agrícola que genere alternativas tecnológicas que aprovechen los recursos disponibles y se adapten a las condiciones regionales.
    - El crédito a la producción.
    - La organización de los productores (básicamente porque ello reduce los costos y vuelve más manejable el funcionamiento institucional).
    - La asistencia técnica y la capacitación campesina que permita asegurar la transferencia de la tecnología generada, el buen uso del crédito y el adecuado manejo de las organizaciones.
    - Una adecuada política de precios y el acceso a mercados no monopólicos.
    - La inversión en obras de infraestructura que favorezcan alguno o algunos de los aspectos del proceso productivo o distributivo.

b) Como contraparte, está la tesis que sostiene que la situación de la pobreza y la baja productividad del campesinado es tal porque la propia estructura capitalista es, al mismo tiempo, la que genera las injusticias y se esfuerza por mantenerlas, ya que eso responde a sus intereses. Según esta teoría, no se trata de un sistema deficiente al que hay que hacer ajustes, sino de un sistema injusto y perpetuador de desigualdades por su propia naturaleza.

Para los teóricos que coinciden con esta manera de ver las cosas, la solución al problema del campesinado reside precisamente en ellos. En este caso, el objetivo buscado no se reduce al aumento de la productividad o al logro de una mayor eficiencia productiva, aunque necesariamente lo implica. Para llegar a una distribución más equitativa de la riqueza, es necesario pasar por la conquista de mayores espacios de poder. Los planteamientos concretos respecto al quehacer en el medio campesino son menos homogéneos que los de la primera postura analizada. Sin embargo, en ellos se enfatiza la participación, la organización (en este caso la autogestiva) y la educación, entendida como concientización, pero incluyendo la capacitación técnica y administrativa en la medida que ésta contribuya a reforzar la acumulación del poder de negociación de las organizaciones campesinas.

Hemos querido resaltar el hecho de que las dos posturas que tienen algo que decir respecto a la solución del problema campesino otorgan a la actividad educativa un papel importante en el proceso. La preocupación de ECIEL al diseñar el estudio comparativo (ECIEL, 1980), y la nuestra para el caso concreto de México, es la de desbrozar las incógnitas que se presentan respecto al papel que la actividad educativa puede jugar en el desarrollo del sector campesino.

Marco teórico

Las relaciones entre la educación y la productividad agrícola han sido objeto de un gran número de estudios y de una serie de reflexiones teóricas que pretenden explicarlas. Estos estudios constituyeron obligadamente nuestro punto de partida, pues es la intención del proyecto aportar elementos que permitan avanzar en el conocimiento sobre el tema. Puede decirse que todos los estudios que de alguna manera abordan la relación entre educación y productividad agrícola reconocen abiertamente la multiplicidad de variables que confluyen y se combinan de diferentes formas para explicar los cambios en la productividad agrícola. Existe cierto consenso entre los autores que se han ocupado de esta relación en otorgarle a las variables contextuales —históricas, estructurales— un peso específico mayor sobre los cambios en la productividad que el que se les asigna a las características personales de los productores, entre ellas su educación.

Quizás el hallazgo más claro y congruente de los estudios en torno a la educación y la productividad sea la constatación de que las variables estructurales e históricas son mucho más importantes que las actividades de educación y extensión agrícola, en la determinación de las posibilidades de aumento de la productividad. Si bien esto ahora nos parece una obviedad, lo cierto es que los modelos de desarrollo inspirados por las teorías económicas y sociales de la década de los cincuenta y aún de los sesenta, tendían a considerar la ignorancia y el analfabetismo como una de las causas principales del atraso, y por tanto atribuían a la educación una función causal en los procesos de desarrollo. Con el tiempo, la falacia de esta tesis que atribuía tal poder a las actividades de naturaleza educativa fue demostrándose reiteradamente en los estudios de sus resultados (cfr. Foster y Scheffeld, 1973: 1-2). El derrumbe del mito de la educación como principal promotora del desarrollo tuvo sus claras expresiones en lo relativo al desarrollo rural. Ya al inicio de la década de los sesenta, Mosher habla de los elementos esenciales del desarrollo agrícola, y la educación no está entre ellos. Ésta se plantea como uno de sus aceleradores (cfr. Green, 1973: 94-95), y Schultz (1974), que sin duda es uno de los que más ha influido en las interpretaciones de las investigaciones sobre el tema, considera que la educación resulta inútil en situaciones tradicionales de producción agrícola.

De esta forma, se asienta cada vez con mayor solidez, a nivel teórico, el papel relativo y condicionado de la educación sobre el desarrollo agrícola, y resalta su papel principal como catalizador de condiciones preexistentes, mas no como determinante del cambio tecnológico o del aumento de la productividad. La evidencia empírica, por su parte, refuerza este postulado, en el sentido de que la educación contribuye a la explicación del desarrollo rural sólo en la medida en que el contexto socioeconómico circundante abra oportunidades y ofrezca estímulos e insumos para la transformación agrícola (cfr., por ejemplo, Silva Freire, 1979; Lockhead, Jamison y Lau, 1980; Jamison y Mook, 1981; Watts, 1964).

Esta claridad sobre el papel de la educación —entendida como escolaridad— en la transformación rural, trasciende estos límites para afectar también a la educación no formal para adultos campesinos, en este caso entendida como extensión agrícola y uso de medios de comunicación (cfr. Orivel, 1981: 1-5, 14-15). Se concluye que la extensión agrícola actúa también como catalizadora de condiciones favorables; donde éstas no existen, la extensión agrícola no produce resultados.

Los recientes hallazgos sobre el papel de la escolaridad y de la extensión han conducido en algunas ocasiones a un apresurado escepticismo respecto al valor de la educación en los procesos de desarrollo rural. A pesar de que es necesario aceptar la determinación de las variables estructurales sobre el papel de la educación en la productividad, nosotros hemos planteado como hipótesis que, si bien ellas definen los límites de las posibilidades de lograr efectos desde el trabajo educativo, de ninguna manera impiden el desarrollo de algunos de sus resultados esperados.

Nos parece apresurado el juicio de restarle valor a la actividad educativa en el medio rural por dos razones:

a) La primera se refiere al enfoque que han adoptado los estudios que relacionan escolaridad y/o extensión agrícola con productividad. En su inmensa mayoría, estos estudios se han reducido a correlacionar la productividad con la educación, pero traduciendo ésta a medidas cuantitativas o dicotómicas. Sin embargo, los estudios empíricos que han abordado esta relación desde una perspectiva cualitativa son muy escasos.

   Además, una cosa parece clara al revisar los hallazgos sobre la relación entre educación y productividad agrícola: el impacto de la primera variable sobre la segunda se hace evidente cuando en los estudios se comparan agricultores tradicionales y agricultores "modernos", o que han iniciado un proceso de cambio tecnológico. Preocupa el hecho de que los instrumentos utilizados en la medición de los efectos de la educación no hayan podido captar las variaciones internas —de suyo mucho más tenues— dentro de la propia agricultura tradicional. De ahí que nos parece válido cuestionar la implicación de la literatura revisada en el sentido de que la educación productiva es inútil en situaciones de agricultura tradicional.

   Nos parece que mientras no se investigue a profundidad el proceso mediante el cual la educación afecta la productividad y el ingreso entre los productores considerados como "tradicionales", aún sabiendo que esta relación se encuentra condicionada, y precisamente dentro de esta realidad condicionada, es demasiado aventurado afirmar que no hay nada que hacer desde lo educativo en situaciones de agricultura tradicional.

b) La segunda razón por la cual nos parece apresurado el escepticismo en torno al trabajo educativo en el desarrollo agrícola, se refiere al hecho de que toman poco en cuenta las evaluaciones cualitativas que busquen cómo se hace educación en los medios rurales de nuestros países. Creemos que existe suficiente evidencia que indica que la actividad educativa desarrollada en el medio rural latinoamericano es cualitativamente deficiente y desadaptada de las condiciones concretas de los campesinos.

   Así, si la literatura parece apuntar en el sentido de que las variables de naturaleza contextual son esenciales para entender la relación entre educación y productividad agrícola, nos parece que un enfoque adecuado para un estudio que quiera profundizar sobre dicha relación, sería precisamente indagar sobre el papel de los contextos. Aceptando la premisa de que la educación se encuentra condicionada por las características del contexto, el paso siguiente es el de conocer dichos condicionamientos para elaborar programas educativos que, asumiéndolos, puedan plantearse resultados efectivos.

El enfoque que le hemos querido dar al estudio que aquí resumimos retoma las dos deficiencias de los estudios previos anotadas antes. Por un lado, se propone realizar la investigación entre productores "tradicionales" —pequeños productores, de temporal, que producen maíz para el autoconsumo y/o para el mercado—. Por otra parte, procuramos indagar acerca del papel del contexto en las relaciones entre educación y productividad, para lo cual seleccionamos cuatro microrregiones con características contextuales distintas, y hacemos un análisis primero al interior de cada región, para después comparar a las regiones entre sí. Por último, el estudio asume que la escuela no es la única forma de educar. Por tanto, si bien define la educación como la variable independiente central, la desdobla en educación formal (escolaridad), educación no formal (fundamentalmente extensión agrícola) y educación informal, definida de forma particular, como explicaremos más adelante.

Síntesis de la metodología

A. La selección de las regiones

Iniciamos nuestra búsqueda restringiendo el universo de regiones posibles a las zonas productoras de maíz de temporal. En seguida, restringimos aún más nuestro universo a un sistema de cultivo; en México, el sistema predominante en el cultivo del maíz es el denominado "anual de secano" (cfr. Warman, *et al.,* 1980), el cual permite una sola cosecha al año y depende exclusivamente de la precipitación pluvial. Con estos criterios claros, procedimos a hacer un análisis de los datos disponibles sobre el cultivo del maíz, a partir de la información proporcionada por la Dirección General de Economía Agrícola para 1982, que contiene datos desagregados a nivel de municipio y que permite distinguir entre sistemas de cultivo y niveles tecnológicos.

Buscamos en primer lugar un estudio que se distinguiera por un buen nivel productivo en maíz; aquél con la productividad promedio más alta resultó ser Jalisco. Ahí seleccionamos los municipios de Zapopan e Ixtlahuacán del Río, después de un sondeo directo en campo.

En segundo lugar, buscamos una región en la cual hubiera una presencia prolongada y exitosa de un programa de educación no formal agrícola. Después de un sondeo inicial de estos programas, decidimos trabajar en la zona de Puebla, concretamente en el municipio de Calpan y en la comunidad de Papaxtla, pues éstas eran regiones que, reuniendo los requisitos anteriores, no habían sido objeto de estudios previos.

En tercer lugar, buscamos una región con características ecológicas similares a las que habíamos encontrado en Jalisco, pero cuyo nivel de productividad en maíz no fuera tan elevado. Así, encontramos la zona sur de Nayarit, concretamente los municipios de Ixtlán, Ahuacatlán y Jala.

Por último, interesaba incluir una región con características ecológicas similares a la zona elegida en Puebla, pero donde no existiera la presencia de un programa especial de educación agrícola aparte del sistema ordinario de extensión de la Secretaría de Agricultura y Recursos Hidráulicos (SARH). Esta zona fue el oriente de Morelos, específicamente los municipios de Temoac, Jantetelco, Jonacatepec, Yecapixtla y Zacualpan.

B. La muestra

Trabajamos con una muestra aleatoria estratificada de productores en cada una de las regiones. Los criterios de estratificación fueron el tamaño del predio y el hecho de contar o no con crédito agrícola. Esto último lo hicimos en el caso de México, pues aquí el campesino acreditado se ve obligado a emplear un paquete tecnológico y sólo uno. Puesto que una de las hipótesis del estudio es que la educación actúa sobre la productividad a través de las decisiones de adopción de innovaciones, nos pareció necesario que en cada región estuvieran igualmente representados los campesinos con crédito (que son mayoría) y los que no cuentan con este apoyo, que sí tienen la libertad de elección entre alternativas tecnológicas. Para cada región establecimos una cuota de 100 productores, procedentes de los diversos estratos. Una vez definidos los estratos, la selección de los productores se hizo en forma aleatoria.

La muestra definitiva aparece en el cuadro 1.

Cuadro 1

Muestra definitiva del estudio

Región	Jalisco	Puebla	Nayarit	Morelos	Total
Estrato 1 sin crédito	15	28	30	18	91
Estrato 1 con crédito	18	19	25	28	90
Estrato 2 sin crédito	27	3	13	11	54
Estrato 2 con crédito	27	5	23	34	89
Estrato 3	9	0	4	8	21
Estrato 4	4	0	0	4	8
Total	100	55	95	103	353

NOTAS: Estrato 1 = 2 a 4.9 has., menos en Puebla, donde incluye productores con predios desde 1 ha. Estrato 2 = 5 a 9.9 has. Estrato 3 = 10 a 14.9 has. Estrato 4 = 15 a 29.9 has. Por una serie de problemas que tuvimos en campo, la muestra de Puebla no pudo llegar a la cuota establecida de 100 productores por región.

C. La unidad de estudio

En todos los casos, la unidad de estudio fue la unidad económica familiar (UEF), entendida como la unidad de producción y consumo.

D. Los períodos de referencia

El período de referencia utilizado para todos los datos fue el ciclo primavera-verano 1983, considerado éste como iniciándose a partir del final de la cosecha de 1982 y hasta la cosecha de 1983. Según las zonas, este periodo varía entre octubre-octubre (Morelos y Puebla) y diciembre (Nayarit y Jalisco). Los costos considerados equivalen al costo real en el momento en que se efectuó la transacción.

E. Las variables

Las variables que utilizamos en el análisis de los datos fueron:

1. Variables independientes

a) Estrato: cantidad de tierra disponible para el cultivo. Suma la cantidad de tierra en propiedad, en ejido, en comunidad arrendada y en arriendo que se utiliza con finalidades agrícolas. La unidad de medida es la hectárea.

b) Crédito: presencia o ausencia de crédito para la actividad agrícola por parte de alguna institución crediticia (variable dicotómica).

c) Modernización: esta variable fue construida a partir de una serie de variables consideradas como indicadores de modernización. La construcción consistió en la sumatoria del valor del intervalo alcanzado por el productor en cada variable. El valor máximo posible es de 12, y las variables consideradas fueron: costos de insumos respecto a costos totales, ingresos monetarios respecto a ingresos totales (por productos agropecuarios), jornadas contratadas respecto a jornadas trabajadas totales en agricultura, adopción de insumos químicos, adopción de maquinarias, horas tractor respecto del total de horas y días de tracción.

d) Escolaridad del miembro más educado de la UEF.

e) Extensión agrícola individual recibida por el jefe de la UEF: número de visitas hechas por extensionistas al jefe durante el ciclo.

f) Extensión colectiva recibida por el jefe: registra el número de visitas colectivas hechas por el extensionista a las comunidades y en las que participó el jefe de la unidad durante el ciclo agrícola.

g) Escala de educación informal: ésta es una variable construida a partir de otras variables consideradas como fuentes de educación informal. La construcción se basó en la sumatoria del valor del rango alcanzado por el productor en cada variable, siendo el valor máximo en la escala de 25. Las variables consideradas son: visitas de vendedores de insumos, proporción de la superficie tomada en alquiler respecto al total, acceso a publicaciones referentes a temas agropecuarios, acceso a programas de radio con temas agropecuarios, acceso a programas de televisión con este contenido, participación en organizaciones entre cuyos objetivos se encuentren facilitar la obtención de insumos o la comercialización de las cosechas, trabajo asalariado en la región (días trabajados por salario por el productor y sus familiares en predios dentro de la zona), trabajo asalariado fuera de la región (días trabajados por el productor y sus familiares en actividades agropecuarias por un salario en otras regiones).

h) Exposición a medios masivos de comunicación: esta variable extrae de las anteriores las referidas al contacto con los medios de comunicación social sobre temas agropecuarios.

i) Grado de proletarización: se refiere a la proporción que representa el ingreso por trabajo asalariado respecto a los ingresos brutos de la UEF.

j) Porcentaje de la tierra cultivada con maíz. Es la proporción de tierra sembrada con maíz respecto al total de tierra sembrada.

2. Variables dependientes

El estudio consideró como variables dependientes la productividad de la tierra, la del trabajo, el ingreso neto agrícola, el ingreso neto global, la adopción de insumos, la antigüedad en la adopción del fertilizante principal y la antigüedad en el uso del tractor. En este artículo, sin embargo, nos referiremos principalmente a las siguientes variables dependientes:

a) Productividad de la tierra: esta variable está construida en función del promedio de producto obtenido por superficie cultivada de maíz, en cada tipo de calidad de tierra.
b) Ingreso neto global: es la sumatoria de los ingresos netos agrícolas y pecuarios, más los derivados de otras actividades productivas, más los obtenidos por trabajo asalariado, más los correspondientes a derechos de propiedad (renta de tierra, equipo, etcétera).

F. Análisis de los datos

Los datos de la encuesta principal fueron analizados de la siguiente forma:

1. Análisis bivariado

Este análisis se basa en las pruebas de diferencias entre las medias de las variables dependientes en función de diversos niveles de escolaridad, exposición a la educación no formal o exposición a la educación informal. Las variables dependientes consideradas son las mencionadas arriba. Todos los análisis de diferencias entre medias se realizaron manteniendo constante el estrato y, alternadamente, el crédito y el nivel de modernización.

2. Análisis multivariado

Realizamos dos tipos de análisis multivariado. El primero, denominado Sonquist-Morgan,[2] es una prueba no paramétrica que nos permite conocer los predictores de una determinada variable dependiente para la muestra global y para subgrupos dentro de la muestra generados por la misma prueba. Las variables dependientes consideradas son las ya mencionadas. Las independientes fueron, para todos los casos, las mismas: modernización, estrato, crédito, proletarización, porcentaje de

[2] El análisis Sonquist-Morgan permite verificar si las variables educativas son buenos "predictores" de las variables dependientes. Este método ordena las variables independientes de acuerdo con su poder explicativo de la varianza total, pero lo hace de una forma ramificada. El método consiste en dividir la muestra total en dos subgrupos de acuerdo con la variable que, entre las independientes, mejor explica la varianza total, buscando para ello la mejor participación de cada una. Así se obtienen dos subconjuntos de la muestra donde la varianza *ad intra* es minimizada. Luego, cada subconjunto así formado es sujeto al mismo procedimiento, y así se obtienen los dos predictores siguientes. El método continúa con este algoritmo y da como resultado un "árbol de relaciones", donde las ramificaciones ordenan los predictores según la importancia. Las variables más cercanas al "tronco del árbol" son entonces los mejores predictores, y las más lejanas las menos importantes. Algunas variables ni siquiera aparecen en el árbol debido a que los grupos sucesivos tienen tamaños ya muy pequeños, o a que el grado en que se explicó la varianza deja ya muy poco por explicar. Para una presentación más detallada de este método, véanse páginas 198-201 del estudio de CEBRAP, y J. R. Prandi y E. S. Berquó, "Veredas da uma análise dicotómica: Fecundidade em Salvador", en *Estudos CEBRAP*, núm. 16 (abril-junio), 1976.

tierra cultivada con maíz, educación formal (escolaridad del jefe), educación no formal (extensión colectiva recibida por la UEF durante el ciclo pasado) y educación informal (escala). El segundo tipo consiste en análisis con base en pruebas de regresión múltiple. Las variables introducidas en este análisis varían de región a región por las correlaciones encontradas entre las variables independientes en cada una de ellas. No obstante, en todas ellas se llevó a cabo el procedimiento *step-wise,* que nos permite conocer el peso específico de las variables educativas en la explicación de la varianza de las variables dependientes que ya hemos mencionado.

Además, incluimos en el análisis los resultados del estudio cualitativo. Para el vaciado de los datos de la entrevista a profundidad, seguimos el método del estudio de caso. Se vació la información en una primera instancia de forma descriptiva para cada caso, pero en torno a los siguientes apartados comunes a todos:

a) La estructura familiar de la UEF: en este apartado se incluyen los datos relativos al tamaño de la familia y a la estructura por sexo y edad de sus miembros. Se aborda también una breve descripción de la estrategia económica de la Unidad. Incluye datos de escolaridad, alfabetismo y calidad de la educación recibida.
b) Recursos y proceso productivo: en este apartado se reseña lo que la UEF tiene en propiedad y/o usufructo, así como la manera en que estos recursos se aprovechan dentro del proceso productivo. Abunda sobre la información tecnológica relativa al cultivo del maíz en la actualidad.
c) Tecnología y productividad: este apartado retrocede en la historia tecnológica desde que se fundó la UEF hasta la fecha, e incluye datos de cambios importantes introducidos en el proceso productivo. En la medida de lo posible, hace lo mismo con la productividad.
d) Historia productiva: en este apartado se retoma la historia de la vida productiva del entrevistado y se profundiza sobre las fuentes de los cambios importantes introducidos en el proceso productivo, tanto de los retenidos como de los abandonados.

Resultados

Intentaremos aquí dar un resumen muy breve de los resultados fundamentales del estudio para el caso de México. Por motivos de espacio, nos centraremos sólo en dos de las variables dependientes del estudio: la productividad de la tierra y el ingreso neto global. Al final, resumiremos los hallazgos relativos a las relaciones entre las variables educativas y todas las dependientes.

El cuadro 2 resume las características de la muestra en función de las variables fundamentales del estudio, tanto de las que fueron criterio para la selección de dicha muestra como de las correspondientes a las variables independientes y dependientes.

Cuadro 2

Características de la muestra. Algunas variables fundamentales (Datos por UEF, año agrícola 1983)				
Variable	**Jalisco**	**Nayarit**	**Morelos**	**Puebla**
Productividad del maíz (medias)				
tierra (kg/ha)	3,094	2,029	888	879
tierra (últimos 3 años)	2,500	2,100	1,500	1,400
trabajo[1] (kg/jornada)	284	70	18	19
Ingreso anual (medias)				
agrícola (US $)[2]	1,118	459	386	99
Total (US $)	2,553	1,666	1,743	613
Adopciones de la UEF sobre el total de innovaciones en uso en la región (%)				
químicos	53	60	49	47
semillas mejoradas	78	69	58	0
prácticas agrícolas	69	60	58	59
uso de tractor	93	53	77	39
grado de modernización (media, escala)	6.9	5.4	5.6	3.2
Variables educativas				
ED1[3] jefe: media (años)	2.4	2.0	3.0	2.2
ED1 miembro más educado (media)	6.4	6.0	7.5	6.1
ED1 miembros mayores de 11 años que han cursado 4 años o más (%)	39	38	42	35
ED2[4] individual: proporción de UEFs que participaron (%)	17	14	44	18
ED2 colectivo: proporción de UEFs que participaron	34	25	45	39
ED3[5] índice de acceso a fuentes de educación informal	148	172	254	208
Recursos				
tamaño del predio: media (has)	7.0	5.1	6.1	2.7
tenencia (%)				
• privada	12	1	3	36
• ejidal	84	95	78	51
• alquilada	2	4	14	11
• otros	2	0	5	2
tractor (porcentaje de UEFs que lo poseen)	26	5	15	4
calidad de tierra "A" (riego o humedad) porcentaje de UEFs que poseen algo	61	13	11	2

Cuadro 2 (continuación)

Características de la muestra. Algunas variables fundamentales (Datos por UEF, año agrícola 1983)				
Variable	**Jalisco**	**Nayarit**	**Morelos**	**Puebla**
Diversificación de actividades				
proporción de ingreso bruto derivado de la actividad (%)				
• agrícola	58	58	54	54
• pecuaria	13	19	16	10
• trabajo asalariado	21	15	17	26
proporción de UEFs con área cultivada con maíz respecto al área total cultivada				
• más del 50%	100	91	53	98
• más del 80%	98	84	18	77
uso del suelo, porcentaje con:				
• pastos	14	19	9	5
• maíz	84	65	40	90
• sorgo	0	2	34	0
proporción de UEFs con ingreso de maíz en el ingreso bruto agrícola				
• más de 50%	99	87	32	91
• más de 80%	99	81	17	17
Vinculaciones con el mercado				
porcentaje de UEFs que venden trabajo en la región	59	52	61	46
porcentaje de UEFs que usan mano de obra contratada	82	74	87	73
proporción de jornadas contratadas en jornadas totales (media) (%)	37	31	36	28
proporción del ingreso monetario en el ingreso total (media) (%)	79	70	69	25
proporción de la producción agrícola destinada a la venta (media) (%)	83	69	68	21

Notas:
1 Las jornadas incluyen el trabajo de hombres y mujeres; el trabajo de dos niños es equivalente al de un adulto, en todas las etapas del proceso agrícola.
2 La tasa de cambio utilizada es de 150 pesos por un dólar.
3 ED1 = educación formal o escolaridad.
4 ED2 = educación no formal o acceso a la extensión agrícola.
5 ED3 = educación informal (programas de radio, agentes de casas comerciales, etc.).

Procurando sintetizar, caracterizaríamos los contextos estudiados a partir de estos datos como sigue:

Jalisco

Región más productiva, más moderna, menos "campesina", mayormente integrada a la vida urbana a través, sobre todo, de los estudios y el trabajo de los hijos. El proceso de modernización ha sido ya consolidado, con una producción agrícola poco diversificada. Los niveles de escolaridad son relati-

vamente altos. Hay una presencia estable, pero poco intensa y más bien pasiva, de las instituciones dedicadas a la asistencia técnica, y una aparentemente baja importancia de las fuentes hipotéticas de educación informal.

Nayarit

Región altamente productiva, pero cuyo proceso de modernización ha sido más lento y gradual que el de Jalisco. La diversificación de cultivos es mayor, la "campesinización" también. El nivel de educación formal es relativamente bajo en comparación con otras regiones, pero con un rápido aumento en la siguiente generación. La educación no formal es estable pero poco intensa, con intentos por parte de los campesinos organizados por complementarla. Las fuentes de educación informal adquieren aquí una importancia relativamente mayor.

Morelos

Región en proceso rápido y multidireccional de modernización, con una agricultura ampliamente diversificada, en la que el autoconsumo, y por tanto el cultivo del maíz, ha pasado a ocupar un papel secundario. Región relativamente campesina y relativamente proletarizada, internamente heterogénea. El nivel de escolaridad es alto. La presencia de instituciones oficiales que proporcionan asistencia técnica y apoyo crediticio es notable, tanto por su intensidad como por su diversidad. Las fuentes de educación informal adquieren en esta región especial relevancia.

Puebla

Región pobre, de origen indígena, con condiciones adversas a la agricultura, de características fuertemente campesinas pero en la que las condiciones desventajosas de trabajo agrícola orillan a la semiproletarización estacional. De baja productividad y de orientación de la producción al autoconsumo y a la subsistencia familiar. El proceso de modernización se ha dado entre los campesinos que tienen mayores extensiones de tierra, que son muy pocos. El Plan Puebla ha atendido esta zona desde hace varios años, pero no representa una zona de atención prioritaria. Su cobertura es relativamente baja y su actividad poco intensa.

El cuadro 3 sintetiza los resultados de las pruebas estadísticas aplicadas a los datos, a las cuales estaremos haciendo referencia al describir los resultados subsecuentes.

A. Qué determina la productividad de la tierra

En Jalisco, la región más moderna y productiva de las cuatro estudiadas, la productividad de la tierra se encuentra, principalmente, determinada por el grado de modernización alcanzado por la UEF. Esto mismo sucede en la región que ocupa el segundo lugar en productividad, es decir, la de Nayarit. Sin embargo, a diferencia de la región de Jalisco, aquí el crédito juega un papel importante en la determinación de la productividad, tanto entre los productores modernos como entre los no modernizados. Así, en esta región es la combinación de modernización con crédito la que mejor nos explica la productividad de la tierra.

En la región de Morelos, que se encuentra en intenso proceso de cambio agrícola y tecnológico, no es la modernización la que mejor explica esta variable, sino la proletarización. Son los productores más dependientes del trabajo agrícola los que consiguen aquí mayores niveles de productividad de la tierra. La modernización también juega un papel importante en la explicación de la productividad entre los productores más proletarizados, pero en un sentido contrario al de las dos regiones anteriores. Así, son los menos modernos los más productivos. Entre los menos proletarizados, la diversificación de cultivos predice mejor su productividad en maíz: los más productivos son los que menor porcentaje de su tierra destinan al cultivo del maíz. En Morelos, por tanto, la estrategia campesina es la más productiva: son los menos proletarizados y los más diversificados los que consiguen rendimientos superiores por unidad de tierra de este producto de consumo básico

Cuadro 3

Resultados de los análisis estadísticos

	Productividad de la tierra	Ingreso global	Productividad de la tierra	Ingreso global
	Jalisco		**Nayarit**	
ED1 jefe*	(2,2,2)	(2,2,2)	(0,0,1)	(0,0,0)
ED1 + educado	(2,X,X)	(2,X,X)	(0,X,X)	(2,X,X)
ED2 colectiva	(0,1,0)	(0,1,2)	(0,0,0)	(1,2,0)
ED2 individual	(0,X,X)	(1,X,X)	(0,X,X)	(0,X,X)
ED3	(1,0,0)	(1,0,1)	(0,0,0)	(0,1,0)
tamaño	(X,0,X)	(X,0,X)	(X,0,X)	(X,0,X)
crédito	(X,1,X)	(X,0,X)	(X,1,2)	(X,0,0)
	Morelos		**Puebla**	
ED1 jefe*	(0,0,0)	(0,0,0)	(0,0,2)	(2,0,0)
ED1 + educado	(0,X,X)	(0,X,X)	(1,X,X)	(0,X,X)
ED2 colectiva	(0,1,0)	(1,1,0)	(0,0,1)	(0,1,2)
ED2 individual	(1,X,X)	(0,X,X)	(0,X,X)	(0,X,X)
ED3	(0,0,0)	(0.0.0)	(0,0,1)	(0,0,2)
tamaño	(0,0,0)	(X,1,0)	(X,0,X)	(X,0,0)
crédito	(X,0,0)	(X.0.0)	(X,0,0)	(X,0,0)

Notas:

[1] Las entradas de la primera columna significan, en orden: escolaridad del jefe; escolaridad del miembro de la UEF más educado; exposición a la extensión agrícola colectiva; exposición a la extensión agrícola individual; escala de educación informal, tamaño del predio; acceso al crédito.

[2] Las ternas entre paréntesis significan lo siguiente: el primer componente de los números entre paréntesis se refiere al análisis de medias: "0" cuando no es significativo a nivel del 10%; "1" cuando es significativo al menos para un estrato, pero no el global; "2" cuando es significativo global. El segundo componente se refiere al análisis no paramétrico de Sonquist y Morgan: "0" cuando la variable no aparece entre los predictores; "1" cuando aparece como primer predictor entre las variables independientes del estudio. El tercer componente se refiere al análisis de regresiones: "0" cuando la variable adiciona a la "explicación" de la varianza total en menos del 1% y cuando R 0.14; "1" cuando adiciona entre 1% y 5% a la "explicación" de la varianza total y R 0.14; "2" cuando adiciona más de 5%.

[3] X significa que no se aplicó el análisis. Un asterisco después de un código significa que la relación encontrada es negativa.

Puebla, la región menos moderna y productiva de las cuatro estudiadas, muestra una productividad de maíz determinada, fundamentalmente, al igual que en las regiones de occidente, por el grado de modernización alcanzado por la UEF. Sin embargo, también en este caso la modernización opera en forma negativa sobre la productividad de la tierra: son los menos modernizados los más productivos. Al contrario de Morelos, entre los menos modernizados, los más productivos son los más proletarizados. En este caso, el estrato, aunque no aparece como predictor importante de la productividad de la tierra en la prueba Sonquist Morgan, está significativa y negativamente correlacionado con la misma: los más productivos son los productores más pequeños.

En los datos anteriores aparece una constante: la modernización aparece como predictor de la productividad de la tierra en todas las regiones. En las regiones modernizadas y productivas, sin embargo, el sentido de su determinación es positivo. Lo contrario sucede en las regiones menos productivas. Así, tenemos que las estrategias más productivas respecto a la tierra difieren radicalmente entre occidente y centro:

- En Jalisco, la estrategia más productiva se encarna en los productores más modernizados y con mayor acceso a la educación formal.
- En Nayarit, la estrategia más productiva está representada por los productores más modernos y con crédito bancario.
- En Morelos, por el contrario, los productores que resultan más productivos son los que han optado por una estrategia más campesina: los menos proletarizados y los que han diversificado más su producción agrícola.
- En Puebla, los más productivos son los menos modernizados y más proletarizados.

B. Qué papel juega la educación sobre la productividad de la tierra

Respecto al papel de la escolaridad sobre la productividad de la tierra en maíz, lo único que aparece con claridad en el análisis entre regiones es que no hay una determinación teórica sobre la forma en que actúa la escolaridad. Su impacto sobre la productividad de la tierra parece darse en contextos de estabilidad pero, dentro de ellos, en condiciones donde hay espacio de transformación. En las zonas donde la producción agrícola se ha diversificado, la educación formal parece estar actuando sobre un cambio de vocación productiva de los campesinos: del autoconsumo a la agricultura comercial. Entre algunos sectores de la población, la escolaridad resulta asociarse inclusive en sentido negativo con la productividad de la tierra en maíz.

Algo similar puede decirse respecto al impacto de la educación no formal: éste tampoco se encuentra teóricamente determinado. Los resultados parecen indicar muy claramente lo contrario: los productores resultan en extremo sensibles al proyecto agrícola que la extensión pretende impulsar en cada una de las regiones. En Jalisco, la extensión agrícola claramente ha optado por privilegiar a los productores que siguen la estrategia de por sí más productiva. Los rezagados, cuyas condiciones de producción no se asemejan a las de los dos grupos más favorecidos, no pueden derivar beneficios de la extensión agrícola.

En Morelos, la extensión está favoreciendo el cultivo de básicos, y entre los productores que se dedican en mayor grado al maíz, su modelo resulta útil. No se escapa, sin embargo, de la necesidad de responder a las demandas de asistencia técnica individual por parte de los productores con cultivos comerciales. Al responder a ellas el efecto es provocar un descuido del maíz.

En Nayarit, la extensión agrícola se ha confundido prácticamente con el crédito: difunde ese paquete tecnológico y atiende preferencialmente al sector poblacional que es objeto de atención prioritaria desde el punto de vista de los bancos. Atiende también a los productores que demandan asistencia técnica y que no tienen estas condiciones, pero por la vía de la extensión individual, y a aquellos que están en condiciones de demandarla.

En Puebla, por el contrario, el paquete tecnológico impulsado por la extensión agrícola está destinado claramente a los productores maiceros temporaleros. Este paquete parece no coincidir del todo con el que promueve el banco, y de ahí surgen efectos diferenciales.

Queda claro que los efectos selectivos de la extensión agrícola están determinados por el proyecto que se impulsa. Cuando éste es único, sólo pueden beneficiarse del mismo quienes reúnen las condiciones productivas implícitas en cada proyecto. Entre quienes no las reúnen, sólo los que se encuentran en condiciones más ventajosas parecen tener la capacidad de presión suficiente como para conseguir un servicio individualizado. Aquí la selección opera *ex ante* y es generalizada.

Por lo que toca a la educación informal, encontramos que ésta actúa siempre reforzando el sentido que adopta en cada región el impacto de la modernización. Así, en Jalisco beneficia fundamentalmente a los productores modernizados con más tierra (que son también los más productivos). En Nayarit, es necesario ser modernizado para que la educación informal se asocie con la productividad de la tierra. En Morelos, donde la modernización desfavorece la productividad de la tierra en maíz, la educación informal beneficia sobre todo a los no modernizados con poca tierra, con la condición de que la exposición a las fuentes de educación informal sea moderada. Y en Puebla, el sentido del impacto de la educación informal es idéntico al de la modernización: resulta asociarse en forma negativa con la productividad de la tierra, con la excepción de quienes no tienen crédito, entre los que la condición necesaria para que la educación informal se asocie con la productividad de la tierra es que la exposición a ésta sea también moderada.

Por lo que toca a la forma en que interactúan las variables educativas para afectar la productividad de la tierra, debemos concluir que no existe un patrón claro. Sin embargo, sí se encuentra una capacidad de suplencia entre la educación formal y la no formal entre aquellos sectores donde el impacto selectivo de la educación no formal es más claro.

C. Qué determina el ingreso neto global

El ingreso neto global nos aproxima a la medida de la eficiencia interna global de la UEF. Es interesante observar las diferencias respecto a las estrategias globales más eficientes entre las regiones. En Jalisco, la condición para una estrategia eficiente es que el jefe de la UEF cuente al menos con dos grados de escolaridad. Cuando se da esto, lo que más conviene es modernizar la producción agrícola y dedicarse en forma exclusiva a la agricultura. Lo contrario también resulta interesante: quienes no

han tenido la ventaja de la escolaridad, deben tener acceso a la educación no formal. Cuando esto tampoco sucede, lo mejor es abandonar lo más posible la agricultura y dedicarse al trabajo asalariado. Aquí, la educación —tanto la formal como la no formal— está jugando indirectamente el papel de afianzar una estrategia económica más dependiente de la agricultura.

En el caso de Nayarit, la condición para que la UEF sea económicamente eficiente es el acceso a la extensión agrícola. Cuando esto no es posible, queda aún la posibilidad de tener un contacto estrecho con las fuentes de educación informal. Pero cuando esto tampoco se logra, lo mejor es abandonar parcial o totalmente el trabajo agrícola y dedicarse al trabajo asalariado.

En Morelos, la condición para una eficiencia económica de la UEF está dada por la diversificación de cultivos. Cuando ésta se da, lo más conveniente es tener acceso a la educación no formal. Si ésta no es posible, se puede plantear la hipótesis de que lo mejor es abandonar, al menos parcialmente, la agricultura. Esto se plantea como hipótesis, pues son los productores con menos tierra los que obtienen mayores ingresos netos, y esto sólo es posible si una parte fundamental de dichos ingresos proviene de fuentes distintas de la agrícola.

En Puebla, las dos variables que predicen el ingreso neto global son educativas. Es necesario ser escolarizado y, en caso de serlo, conviene tener acceso a la educación no formal.

Es interesante resaltar el hecho de que las variables educativas, y concretamente la educación formal y la no formal, aparecen como predictores del ingreso neto global en forma más consistente de lo que hacían respecto a la productividad de la tierra. Analicemos con detalle cómo actúa cada una de ellas.

D. Qué papel juega la educación sobre el ingreso neto global

La escolaridad se encuentra correlacionada con el ingreso neto global de la UEF a niveles significativos en las dos regiones extremas de la muestra: Jalisco y Puebla. Aparece como predictor y en ambos casos es la variable que mejor explica el ingreso neto global. Es interesante notar que estas dos regiones tienen en común el hecho de que dependen de manera muy importante del mercado de trabajo no agrícola, lo cual puede explicar estos resultados. En las pruebas de regresión múltiple, la contribución independiente de la escolaridad a la varianza del ingreso neto global es considerablemente elevada en Jalisco, pues por sí sola contribuye con el 27% a la explicación de la varianza, y es la variable que mejor la explica.

La educación no formal, por su parte, tiene un peso importante sobre el ingreso neto global de las UEFs en todas las regiones, y de manera más clara en las más productivas desde el punto de vista agrícola. Es importante señalar, sin embargo, que la contribución de la educación no formal a la explicación del ingreso neto *agrícola* no resultó ser tan clara como la contribución a la explicación del ingreso neto *global*. Sin embargo, se esperaría que fuera ahí donde su impacto resultara más visible, pues la extensión, al enfocar su actividad sobre la productividad agrícola, debe tener por esta vía efectos sobre el ingreso derivado del trabajo de la tierra. Encontramos dos explicaciones posibles a este fenómeno:

- La educación no formal está actuando educativamente en áreas que rebasan lo estrictamente agrícola, y hay indicaciones de que su impacto sobre la economía global de la UEF es más fuerte que el que tiene sobre la economía agrícola propiamente tal. No tenemos elementos para plantear las vías a través de las cuales esto está sucediendo, y el análisis cualitativo no nos permite fundamentar esta hipótesis.
- El ingreso neto global está funcionando en este caso como una medida de posición socioeconómica. Las diversas pruebas reflejan más bien una atención selectiva de la educación no formal, que privilegia a los productores que se encuentran en condiciones más favorables desde el punto de vista socioeconómico. El análisis de los efectos selectivos de la educación no formal proporciona elementos para reforzar esta hipótesis, al menos en el caso de las regiones más productivas.

En Jalisco, la extensión agrícola se asocia en forma positiva con el ingreso neto global sólo entre los productores con más tierra. La asociación parece ser más fuerte entre quienes no cuentan con crédito (que son los que disponen de sus propios recursos para trabajar la tierra) y es claramente positiva únicamente entre los modernizados con más tierra. Así, el efecto selectivo de la extensión sobre los productores con características que los ubican en una posición más aventajada, es claro.

En Nayarit, la extensión agrícola se asocia en forma negativa con el ingreso neto global entre los productores con menos tierra, y en forma positiva entre los productores con más tierra. Las relaciones son claramente positivas entre los productores que cuentan con crédito y que poseen o usufructúan más cantidad de tierra. En esta región, es la combinación de tierra con crédito la que potencia la asociación entre ambas variables. Pero también aquí se observa un efecto claramente selectivo de la extensión agrícola en su relación con el ingreso neto global de la UEF.

En el caso de Morelos, los análisis bivariados nos indican que, en general, un acceso moderado a la extensión resulta favorable para el ingreso neto global, pero un contacto intenso con los técnicos resulta asociarse en forma negativa con esta variable. Por otra parte, la asociación resulta negativa entre los productores con crédito y con poca tierra, y positiva entre quienes tienen más tierra. Puede observarse el efecto más claramente selectivo de la extensión agrícola sobre el ingreso global, en comparación con sus efectos sobre el ingreso neto agrícola.

En Puebla, las asociaciones entre ambas variables son en general positivas, pero los más beneficiados son los no modernizados con poca tierra. Estos son los productores que reportan mayores índices de productividad, aunque no mayores ingresos globales. Puebla, entonces, sería la excepción a la segunda hipótesis. En este caso, la extensión agrícola beneficia a las mismas personas tanto en su ingreso neto global como en su ingreso neto agrícola.

Por tanto, en tres de las cuatro regiones existen indicaciones de que el peso aparentemente fuerte de la educación sobre el ingreso neto global es engañoso, y que los resultados que relacionan estas dos variables apuntan más bien a la existencia de un proceso claramente selectivo de quienes reciben los beneficios de la extensión agrícola.

Entre las variables educativas, la educación informal es la que menor peso tiene sobre la explicación de las diferencias en el ingreso neto global en todas las regiones. Parece ser más importante en Nayarit, donde cumple un papel de suplencia cuando la educación no formal está ausente.

En las regiones de mayor productividad observamos un efecto selectivo de la educación informal en función de las condiciones socioeconómicas de los productores. En Nayarit hay indicaciones de que la educación informal está favoreciendo el aumento del ingreso por vías no agrícolas, justamente entre los productores que no han tenido las ventajas de la extensión agrícola. En el caso de Morelos, cuando la exposición a las fuentes de educación informal es moderada, el efecto también es selectivo, pero en este caso favorece a los productores que se enfrentan a mayores condiciones limitantes. Sin embargo, cuando la exposición es intensa, la educación informal parece tener repercusiones negativas en términos generales. En Puebla, la educación informal parece estar jugando un papel negativo sobre el ingreso neto global, con excepción del grupo de productores con crédito y modernizados. Hay razones para suponer que este grupo de productores depende menos de la agricultura que otros y que, en este caso, la educación informal juega un papel importante sobre el ingreso derivado de fuentes distintas de la agrícola.

En términos generales, entonces, puede decirse que la educación no formal actúa en el sentido de mejorar los ingresos de quienes tienen las condiciones para hacer del trabajo agrícola una actividad económicamente productiva. La educación informal actúa más claramente, sobre todo en Puebla y Nayarit, en el sentido de propiciar que los productores que no tienen estas condiciones o han optado por estrategias no muy eficientes, puedan derivar mayores ingresos de actividades no agrícolas. La educación formal, por su parte, actúa reforzando ambas estrategias, sobre todo en las regiones más estables.

E. Qué papel juega la educación sobre el conjunto de las variables dependientes

En este apartado intentaremos establecer el recorrido de cada tipo de educación sobre las diversas variables dependientes, en función del peso relativo de la variable educativa en cada una de ellas y del sector de productores afectado o beneficiado.

Nuestras hipótesis indican que la educación actúa sobre la productividad agrícola a través de la innovación. La educación permite que el productor se informe de las modificaciones posibles en su proceso productivo, que las evalúe en función de sus resultados, que valore comparativamente alternativas similares, que visualice cambios contextuales y se adapte a circunstancias cambiantes. Vía innovación, entonces, la educación afecta la productividad. Pero la educación juega también un papel directo sobre la productividad, en el sentido de que le proporciona al productor los conocimientos y habilidades que le permiten hacer un uso adecuado de la innovación, e integrarla de la mejor manera dentro del conjunto de sus prácticas productivas y de sus condiciones de producción. A través del aumento en la productividad, la educación afecta también el ingreso agrícola. También aquí, sin embargo, la educación juega un papel independiente, fundamentalmente sobre la serie de prácticas y decisiones administrativas que permiten racionalizar el proceso productivo desde las primeras fases del trabajo agrícola hasta el término de la comercialización del producto. El nivel de

vida general de la familia, medida por el ingreso neto global, se ve afectado por los resultados de la educación sobre los procesos anteriores, pues dota al productor de información, conocimientos y habilidades que le permiten realizar actividades económicas extraagrícolas y combinarlas eficientemente con el trabajo agrícola.

Si bien los datos no nos permiten hacer el trazo directo de los procesos de influencia de la educación, sí nos proporcionan algunos elementos comparables que nos permiten plantear algunas inferencias interesantes:

La región de Jalisco

En Jalisco, las variables dependientes directamente relacionadas con la agricultura están determinadas fundamentalmente por el grado de modernización alcanzado por la UEF (adopción, productividad de la tierra y productividad del trabajo) y por el estrato o cantidad de tierra que posee o usufructúa (ingreso neto agrícola). Aceptando que estas variables se explican principalmente por variables no educativas, sino estructurales o posicionales, la educación —sobre todo la formal y la no formal— juega en este proceso, sin embargo, un papel importante.

La educación formal tiene un considerable peso sobre la adopción de insumos químicos: la predice entre los productores más modernizados y contribuye con el 24% a la explicación de su varianza. Los productores en general se ven favorecidos por la educación formal, con la excepción de los no modernizados con poca tierra. Entre ellos, una mayor escolaridad no conduce a una mayor adopción.

La educación no formal también tiene un peso nada despreciable sobre la adopción, aunque a todas luces menor que la educación formal (contribuye con 9.8% a la explicación de su varianza). Beneficia también a los productores más modernizados, fundamentalmente a los que no trabajan con crédito bancario.

La educación informal no tiene sobre la adopción un peso independiente, pero refuerza la acción de las dos variables educativas anteriores, asociándose con la adopción de los modernizados.

Así, en todos los casos las variables educativas refuerzan el sentido de la variable que determina la adopción, que es la modernización.

Sin embargo, el peso de las variables educativas es considerablemente menor en el caso de la productividad de la tierra y, sobre todo, en la productividad del trabajo. En el primer caso, la educación formal deja de reforzar el impacto de la variable determinante y actúa sobre quienes tienen mayores condiciones limitantes (no modernizados con menos tierra). La educación no formal, en cambio, sigue jugando un papel reforzado de la modernización, beneficiando a los productores más modernos con más tierra y perjudicando a los no modernizados con menos tierra. La educación informal carece de peso explicativo, pero refuerza el efecto de la modernización y de la educación no formal. Así, los individuos más productivos que no han seguido la estrategia de la modernización son los que han sido escolarizados pero que no tienen acceso a la educación no formal. Por el contrario, para quienes sí han seguido la estrategia de la modernización, la escolaridad pierde su importancia, y la adquiere la educación no formal, reforzada por la informal.

Las diferencias de peso de las variables educativas entre la adopción de insumos y la productividad de la tierra, nos indican que la relación entre estas dos variables dependientes no es mecánica, es decir, que no todo lo que se adopta en insumos se traduce en una mayor productividad de la tierra. Si bien la escolaridad y la educación no formal actúan notablemente sobre la adopción, las variables educativas pierden fuerza sobre la productividad de la tierra por la ausencia de relación entre ambas variables dependientes. Incluso hay indicaciones de que la escolaridad tiene la capacidad de mejorar la productividad de la tierra del sector de productores que no adopten un mayor número de insumos químicos.

Sobre la productividad del trabajo, el peso de las variables educativas es aún menor. En este caso la escolaridad pierde por completo su fuerza, y la educación no formal actúa exclusivamente entre los productores altamente modernizados, aun perjudicando a los productores no modernizados. En Jalisco, la productividad del trabajo se eleva por la vía de la tecnificación. La educación informal no tiene peso explicativo alguno. Así, para obtener altos índices de rendimiento por hombre ocupado es indispensable haberse modernizado, y dada esta condición, conviene el acceso a la educación no formal. Si esta condición no se cumple, es preferible no tener contacto con la extensión agrícola.

La escolaridad tiene un peso menor sobre el ingreso derivado de la agricultura que sobre la adopción, y similar al que tiene sobre la productividad de la tierra. Sin embargo, el grupo sobre el que actúa, si bien se caracteriza también por tener menos tierra, en este caso es el grupo de campesinos modernizados. Más aún, su impacto sobre los no modernizados es negativo. Así, la escolaridad ayuda a los productores no modernizados a producir más por unidad de tierra, pero esto no se traduce en mayores ingresos. Esto puede significar que el aumento en la productividad de la tierra, si no va acompañado de un aumento en la productividad del trabajo, no se traduce en mayores ingresos. Por el contrario, los productores modernizados que obtienen de la escolaridad y de la educación no formal elementos para mejorar su adopción, y de la educación no formal lo necesario para aumentar la productividad de la tierra y del trabajo, obtienen de la escolaridad lo necesario para que esto se traduzca en mayores ingresos.

El mayor peso de la educación lo encontramos sobre el ingreso neto global. La escolaridad es la variable que mejor lo explica, contribuyendo con un 27% a la explicación de su varianza. La educación no formal contribuye con el 17% a esta explicación. Es importante, sin embargo, resaltar que el ingreso neto global resulta ser un excelente indicador del nivel socioeconómico de la UEF, y que se sabe que existe una estrecha correlación entre éste y la escolaridad, que seguramente se refleja en estos datos. Por otra parte, el hecho de que el impacto de la educación no formal sobre el ingreso neto global sea mucho mayor que el de esta variable sobre el ingreso neto agrícola, nos conduce a pensar que también hay una estrecha asociación entre el nivel socioeconómico de la UEF y el acceso a la educación no formal. En segundo lugar, interesa resaltar el papel de la escolaridad sobre el ingreso extra-agrícola de los productores con menos tierra, y el de la educación no formal sobre el ingreso global de los productores que también en lo agrícola resultan más eficientes. Es posible que el trabajo asalariado en un mercado urbano, como el de esta región, esté alimentando una más racional y eficiente producción agrícola, vía la inyección de recursos externos.

La región de Nayarit

A diferencia de la región de Jalisco, en Nayarit el peso de las variables educativas sobre las dependientes es considerablemente bajo. Todas las variables dependientes relacionadas con la agricultura están principalmente determinadas por el grado de modernización alcanzado por la UEF. El peso de esta variable resulta tan fuerte que la contribución independiente de la educación a su explicación se opaca notablemente. La modernización se impone como condición para que la escolaridad se asocie con la productividad y el ingreso. Por su parte, el crédito se impone como condición para que la educación no formal se asocie con estas variables dependientes, siendo ésta una condición más importante que la misma modernización para que la educación no formal actúe. La educación informal, sin embargo, está en Nayarit claramente desenfocada de la agricultura, y su peso alcanza niveles predictivos negativos sobre lo agrícola y positivos sobre lo no agrícola. Queda en Nayarit un sector de productores que no deriva beneficios de ningún tipo de educación: los productores no modernizados, sin crédito y con poca tierra. Es un caso que ejemplifica claramente el papel condicionado de la educación sobre la agrícola, en este caso dentro de un contexto donde el efecto diferenciador de la modernización y el crédito se acentúa.

La región de Morelos

A diferencia de las regiones de occidente, en Morelos todas las variables dependientes relacionadas con lo agrícola se encuentran determinadas por distintas variables: la adopción de insumos por la modernización; la productividad de la tierra por la proletarización (son más productivos los menos proletarizados); la productividad del trabajo por el estrato, y el ingreso neto agrícola por el porcentaje de tierra destinado al maíz o, dicho de otra forma, por la diversificación de cultivos. El peso de la educación sobre estas variables es en general tenue, pero los factores que condicionan su efecto son menos claros en Morelos que en Nayarit. En Morelos la condición para que la educación actúe sobre la agricultura es que los productores muestren vocación agrícola. Entre estos productores hay dos grupos: los más tradicionales maiceros y los que han incorporado a su portafolio cultivos comerciales. La educación no formal y la informal actúan sobre ambos: entre los primeros, aumentan la productividad de la tierra y del trabajo; entre los segundos la disminuyen, pues refuerzan la orientación comercial de la agricultura y provocan un abandono del maíz. Su impacto sobre el ingreso neto agrícola es notable entre estos últimos. La escolaridad, por su parte, parece actuar sólo entre los productores más comerciales, en el sentido de distraerlos de su producción maicera. Reducir la aversión al riesgo parece que afecta también, en forma negativa, el ingreso neto agrícola.

La región de Puebla

En esta región las variables educativas tienen un peso importante sobre nuestras variables dependientes. En este sentido, Puebla parece ocupar el segundo lugar después de Jalisco. En esta región puede observarse el papel de la educación en una situación de agricultura tradicional, y puede suponerse, por los resultados, que no por ello la educación deja de tener un impacto importante. Más bien hay indicaciones de que los productores tradicionales responden eficientemente a la oferta educativa que los beneficia, y derivan de ella provecho tanto productivo como económico. La extensión agrícola

en esta zona, sobre todo la colectiva, ha sabido jugar el papel de reforzar la estrategia más productiva, que en esta zona es precisamente la más tradicional. La educación formal parece reforzar este proceso. El crédito y la educación informal actúan claramente en sentido contrario y refuerzan el impacto de la variable modernización, que en esta región resulta contraproducente desde el punto de vista productivo.

En síntesis, puede decirse que el estudio no da bases para suponer que existen espacios campesinos donde la educación tenga poco que hacer. Si bien se han detectado regiones y sectores donde la actividad educativa afecta de manera más notoria tanto la productividad como el ingreso, nos parece que esto se relaciona con factores estructurales, pero también, y de manera mucho más importante que la imaginada al inicio del estudio, con la orientación, los contenidos y la metodología de la acción educativa.

Conclusiones y recomendaciones

El estudio realizado en estas cuatro regiones campesinas de México da pie para derivar una serie de recomendaciones de política en torno a la actividad educativa en contextos campesinos, con base en los resultados de los análisis cuantitativos y en los datos de las entrevistas cualitativas realizadas a los campesinos seleccionados.

A. La educación formal

Se recordará que la escolaridad suele al menos asociarse, en forma positiva, con las variables dependientes en prácticamente todas las regiones y sectores de campesinos analizados. Las excepciones a este hecho están dadas en Morelos, debido al efecto de la escolaridad sobre la diversificación de cultivos y la consecuente desatención del cultivo del maíz, y en Nayarit, donde el sector de productores sin crédito, no modernizados y con poca tierra, asocia en forma negativa ambas variables. En general, sin embargo, podemos afirmar que la escolaridad dota al campesino de habilidad para tomar mejores decisiones, tanto productivas como económicas, a través de los conocimientos generales, pero sobre todo de las destrezas básicas que transmite.

Sin embargo, los resultados respecto a la vinculación entre la escolaridad y las variables dependientes consideradas nos permiten plantear algunas recomendaciones que permitirían quizás potenciar el efecto de esta modalidad educativa:

1. Se constata que la educación del miembro más educado se vincula de manera más estrecha con la mayoría de las variables dependientes consideradas y en casi todos los sectores poblacionales incluidos en la muestra. Esto implica, entre otras cosas, que los miembros de la familia, al menos los escolarizados, participan activamente en la toma de decisiones tanto tecnológicas como productivas y económicas de la UEF, y que no sólo es el jefe de la familia quien las asume. Esto, junto con la constatación de que la

educación escolar en general tiene efectos positivos, o al menos se asocia positivamente con la productividad y con el ingreso, nos conduce a plantear la conveniencia de trabajar contenidos agropecuarios y económicos desde la propia escuela. Un dato refuerza esta sugerencia: las habilidades generales, tanto la lectoescritura como el cálculo, son de hecho resultado constatado de la escolaridad. Pero la aplicación de estas habilidades generales a las demandas específicas del medio campesino es algo que se logra en muy pequeña escala. El porcentaje de los productores que dice saber leer, sumar y restar es considerablemente elevado. Incluso es elevado el porcentaje de quienes dicen saber multiplicar y dividir. Sin embargo, la proporción de productores que pueden utilizar su dominio de estas operaciones aritméticas para resolver problemas cotidianos como el cálculo de intereses o superficies, es notable y alarmantemente menor. De ahí que se plantee que la escuela puede reforzar el efecto de sus resultados, no tanto a través de la modificación curricular como de la aplicación específica de los contenidos curriculares a las demandas del medio.

2. Lo anterior implica llevar la realidad campesina a la escuela y viceversa. Pero la escuela no sólo debe incluir contenidos tecnológicos relevantes, sino que debe aprovecharse para otras cosas. Una de éstas, que nos parece de suma importancia, es la formación en el método científico. En efecto, los estudios cualitativos realizados para este trabajo, no sólo en México sino en los otros países (cfr. Figueroa, 1986: 83-91), señalan que el campesino suele experimentar innovaciones antes de adoptarlas en forma definitiva, y al hacerlo las va adaptando a sus condiciones. Esta constatación nos conduce a plantear la necesidad de que el campesino cuente con los elementos necesarios para poder conducir sus propias experimentaciones de manera más controlada. Las posibilidades de manejar la metodología experimental en el aula en torno a múltiples temáticas nos parecen abiertas.
3. La escuela debe vincular las áreas de aprendizaje en torno a problemas campesinos. Hemos resaltado el hecho de que la escolaridad tiene un impacto mayor sobre la adopción de insumos que sobre la productividad y/o sobre el ingreso. Así, nos parece que la posibilidad de vincular lo tecnológico con lo administrativo puede irse forjando desde la escuela misma. Esto implica introducir cálculos de costos y rendimientos en las materias básicas, para vincularlas con las opciones tecnológicas que se manejan en las ciencias naturales o en las actividades tecnológicas propiamente tales.

En síntesis, recomendamos que se haga un serio esfuerzo por hacer depender la parte de aplicación y ejercitación de los objetivos curriculares básicos, de las demandas reales que plantea el medio para la aplicación de dichos aprendizajes, así como la incorporación de materias o actividades de naturaleza tanto agropecuaria como administrativa, al currículo de los niveles primario y medio de la educación básica.

B. La educación no formal

El papel de la educación no formal parece estar claramente condicionado por las variables que determinan la productividad y el ingreso en las diferentes regiones. Los resultados del estudio, sin embargo, nos indican que la educación no formal es mucho más manipulable, pues los productores responden sensiblemente al tipo de modelo agrícola que implícita o explícitamente subyace a la actividad de extensión agrícola, en la medida en que sus condiciones responden a lo que dicho modelo implica. De ahí que consideremos que la educación no formal es crucial en el proceso de desarrollo agrícola y social de las regiones campesinas. Sobre esta modalidad educativa, sin embargo, conviene hacer varias recomendaciones específicas:

1. En las cuatro zonas estudiadas hemos constatado la existencia de un modelo imperante de extensión agrícola, que difiere entre las regiones pero que actúa de manera consistente al interior de ellas. Sin embargo, el estudio también nos ha permitido constatar la existencia en todas las regiones de una población de productores considerablemente heterogénea. La combinación de ambos fenómenos nos da como resultado el efecto selectivo de la extensión agrícola, que aparece claramente en las cuatro zonas estudiadas. De ahí que una de las recomendaciones centrales en torno a este punto sea la relativa a la necesidad de la diversificación de la extensión agrícola al interior de cada zona. En efecto, los resultados parecen indicarnos que existen estrategias productivas diferentes, en función de las condiciones específicas de los productores, que son las que determinan tanto su productividad como su ingreso. El manejo de un único modelo de extensión, provoca no sólo que se beneficie exclusivamente a quienes tienen las condiciones que implica el modelo sino, lo que es más grave, que perjudique a quienes no las poseen. La recomendación que hacemos, por tanto, va en el sentido de identificar, en cada región, las estrategias más productivas de los grupos de campesinos con diferentes condiciones (sobre todo de tierra y de modernización), y que impulsen modelos diferenciados tendientes a potenciar y difundir estas estrategias. Lo que implica esta recomendación es que la extensión agrícola debe hacer lo posible por trascender el papel condicionado de su acción, reconociendo los condicionamientos básicos de la producción y del ingreso.

   A este respecto, nos parece importante señalar que los resultados indican claramente la conveniencia de privilegiar la estrategia colectiva de asistencia técnica sobre lo individual. Esto se vuelve aún más relevante si se ubica dentro de la perspectiva de los modelos diferenciados. Nos parece que detrás de estos resultados está presente el valor del diálogo como metodología educativa eficaz. Los productores en grupo hacen valer más sus opiniones ante el técnico que los productores aislados.
2. El modelo de extensión que parece seguirse en todas las zonas, pero principalmente en las más productivas, parece responder más claramente a una necesidad nacional de aumentar la producción y la productividad que a una necesidad campesina de mejorar sus ingresos. Esto significa que la clientela principal de la extensión agrícola es el Estado, y la secundaria los productores. Esta contradicción se pone de manifiesto en aquellas

circunstancias en que un aumento de la productividad no necesariamente trae consigo un aumento en el ingreso neto derivado de la agricultura, y más aún, cuando conlleva una disminución del ingreso agrícola. Sin pretender que la extensión agrícola descarte el objetivo de aumentar la producción y la productividad, nos parece esencial que no pierda de vista el objetivo campesino: el mejoramiento del ingreso. Aumentar los ingresos agrícolas de la población campesina, sin duda trae consigo modificaciones importantes en un estilo de extensión centrado exclusivamente en el mejoramiento de la productividad como objetivo prácticamente único.

3. El modelo de extensión agrícola vigente en las regiones estudiadas, sobre todo en las más productivas, parece prescindir en gran medida de la experiencia campesina. Esto se constata por el hecho de que en todas las regiones existe un sector de productores pequeños que resultan más productivos cuando no han estado en contacto con la educación no formal. Estos datos parecen indicar una estrategia vertical de transmisión de información técnica, que al sobreponerse a la campesina destruye en parte los conocimientos técnicos derivados de la experiencia y resulta en una disminución de la productividad y del ingreso de ciertos sectores. El desconocimiento de la realidad campesina por parte de los técnicos agrícolas se constata en las entrevistas realizadas a los mismos. En éstas, hay claras evidencias de que los técnicos carecen de formación como educadores de adultos. Su relación con los productores, como puede derivarse de estos datos, es en general impositiva, puntual, distante, autoritaria. Su percepción de los mismos es claramente etnocéntrica: ignorantes, pasivos, apáticos, tradicionales, cerrados al cambio. De ahí que nos atrevamos a afirmar que la relación entre técnicos y campesinos no es una relación de naturaleza educativa. El técnico se convierte en un mero transmisor de información y, cuando trabaja vinculado al crédito, es el que impone un paquete tecnológico. Esto nos conduce a suponer que en este estudio no hemos podido analizar un modelo de educación no formal, sino un modelo de transmisión de información técnica.

   A pesar de lo anterior, nos parece que la extensión agrícola puede y debe convertirse en un verdadero servicio de naturaleza educativa a partir de los recursos con los que actualmente cuenta. Hacer esto significa transformar la extensión en un proceso diversificado y, además, intencionalmente bilateral y dialógico. La extensión debe y puede convertirse en un servicio que no sólo transmita información sino que forme técnicamente a los campesinos, rescatando inclusive las explicaciones causales de los resultados de la aplicación de las tecnologías tradicionales. Esto implica necesariamente formar a los técnicos como educadores.

4. La extensión agrícola debe aprovechar los espacios real y potencialmente educativos de las comunidades campesinas. El estudio cualitativo nos permitió captar una serie de estos espacios que son desconocidos o desaprovechados por los técnicos. Uno de ellos es el ya mencionado en el apartado anterior, relativo a la disposición a la experimentación por parte de los campesinos. No es difícil imaginar un modelo de extensión agrícola que permita la experimentación real de tecnología apropiada a las diferentes regiones, no en

parcelas demostrativas sino en surcos representativos de las parcelas de cada productor; el productor arriesga poco y, en cambio, es mucha la ganancia en aprendizaje tanto de aciertos como de fracasos.

Entre estos espacios están las asambleas ejidales o comunales. El extensionista asiste a éstas cuando él mismo las convoca, pero las comunidades realizan asambleas con frecuencia, y gran parte de ellas tratan asuntos relacionados con la producción agropecuaria. En ellas, el extensionista está ausente. Sólo en una ocasión encontramos un extensionista que ha sabido aprovechar las organizaciones celulares de los productores. En este caso se trataba de la organización de potreros, que son conjuntos de parcelas vecinas cercadas en común. Su aprovechamiento llevó a una mayor eficiencia en su trabajo y a un contacto y conocimiento más directo de los productores que se encontraban en condiciones similares. Experiencias como éstas seguramente pueden multiplicarse.

El otro espacio evidente es el de las organizaciones campesinas surgidas de la base. Pudimos constatar en el estudio que los extensionistas se vinculan a las organizaciones campesinas que ellos mismos promueven desde fuera, y que generalmente son grupos de crédito. En las organizaciones propias de los campesinos, el extensionista institucional está ausente, y éstas suplen su ausencia contratando por cuenta propia a sus técnicos. Los dos casos analizados son de organizaciones campesinas con finalidades económicas: de compra en común de insumos y de comercialización del producto. En ambos casos su radio de influencia es regional y no de poca importancia. Las organizaciones campesinas son un foco multiplicador de conocimientos técnicos de importancia crucial, y no deben ser desaprovechadas.

En síntesis, nos parece que la extensión agrícola puede jugar un papel importante si intencionalmente se propone aprovechar los espacios educativos ya existentes en todas las regiones del país.

5. Por último, nos parece importante decir algo acerca de la estructura misma del servicio de extensión, sobre todo en la medida que ella afecta al desarrollo más eficaz de la actividad de extensión agrícola entre productores campesinos. En el estudio cualitativo realizado con los técnicos de las zonas pudimos captar una serie de obstáculos de naturaleza institucional al desarrollo eficiente y eficaz de los programas de extensión. El primero de ellos se refiere a la ausencia de una valoración del extensionista como un profesional. Su función es la de promover y/o asegurar el uso de un paquete tecnológico en cuya definición el extensionista no intervino. El extensionista no es percibido por la institución como un profesional capaz de experimentar, adaptar, innovar y rescatar técnicas tradicionales; ni siquiera de criticar el paquete que promueve cuando lo considera deficiente. Es un mero transmisor de información empaquetada. De esta forma, es claro que el extensionista no se realiza profesionalmente como tal, y tiende a trasladarse a puestos de otra naturaleza tan pronto como ha adquirido la experiencia suficiente como para poder competir en otros ámbitos (docencia, administración, investigación). Reconociendo que no es posible pretender romper con este tipo de constreñimientos del todo, sí consideramos necesario

que el extensionista encuentre en el trabajo de campo las posibilidades de un desarrollo profesional que derive en una sensación de eficiencia como resultado de su trabajo. Abrir espacios a la investigación y a la experimentación de equipos de extensionistas, en combinación con productores locales, nos parece que podría redituar en resultados inesperados.

C. La educación informal

Parece difícil el manejo del concepto de educación informal como un todo. Centraremos nuestras observaciones sobre dos fuentes potenciales de educación informal, que son las que pueden ser objeto de una planeación específica y de una acción ordenada: los medios de comunicación y las organizaciones campesinas.

1. Aunque, como tales, los medios de comunicación tienen poca fuerza explicativa de las diferencias en la productividad y el ingreso campesino, el estudio pudo constatar su papel de refuerzo de las variables que determinan tanto la productividad como el ingreso. Por otra parte, los resultados indican que el acceso a los medios de comunicación de contenido agropecuario es proporcional a su existencia en el medio específico. Esto significa que los productores son muy receptivos a la oferta de información por esta vía. La recomendación central en este sentido, entonces, resalta la conveniencia de aprovechar esta receptividad de los productores. Para que su recepción sea eficaz, sin embargo, es necesario tomar en cuenta una serie de elementos. El primero y más importante es el manejo intencional y programado de esta fuente de educación informal. Esto implica, además, que la definición de contenidos debe seguir los lineamientos señalados respecto a la educación no formal; que debe programarse el uso de los medios con criterios pedagógicos. Aplicados a una población de receptores adultos, estos criterios implican varias cosas; entre ellas, es necesario tomar en cuenta que el adulto aprende más cuando conoce las causas de los fenómenos, que cuando el conocimiento se imparte en forma mecanicista. Por otra parte es necesario considerar que el adulto integra nuevos conocimientos a su estructura mental y a su experiencia previa. De ahí que se hace necesario, también en este caso, llevar el contexto a los medios y relacionar continuamente contexto y contenidos. Además, los medios tienen la característica de que no pueden asegurar un acceso cotidiano, sino esporádico. Conociendo estas características del medio como tal, es necesario programar contenidos que se traten en forma circular y reiterada. Cabe señalar que esto no debe hacerse únicamente hacia adentro de cada medio, sino entre los medios disponibles en una determinada región.
2. En el uso de los medios, no puede descuidarse el hecho de que actúan en un contexto de competencia entre una serie de mensajes. El estudio pone de manifiesto que, cuando los medios son manipulados por intereses netamente comerciales, su relación con la productividad y el ingreso campesino es inclusive negativa. De ahí que el uso educativo de

los medios debe proponerse contrarrestar la información de naturaleza exclusivamente comercial en torno a la agrícola, sobre todo cuando puede constatarse que ésta va en contra de los intereses campesinos. En este sentido, los medios de comunicación son canales que permiten contrarrestar el importante papel de los vendedores de insumos comerciales, cuando éstos recomiendan productos y dosificaciones que no significan siempre la mejor alternativa.

3. La intercomunicación entre productores de una misma comunidad, y entre comunidades de una misma región, aparece también en la parte cualitativa del estudio como una fuente importante de aprendizaje tecnológico. Si bien eso puede reforzarse por algunas vías como las ya mencionadas, nos parece que la presencia de organizaciones campesinas de determinadas regiones debe ser claramente aprovechada con este propósito. De esta forma, y de la misma manera como se sugería respecto a la educación no formal, las organizaciones campesinas y las reuniones que promueven deben aprovecharse también informalmente como foros de reflexión, discusión y aprendizaje no sólo técnico-productivo, sino también económico-administrativo. Las organizaciones campesinas son en sí mismas vías informales de transmisión de conocimientos técnico-productivos. El estudio permite constatar, sin embargo, que en esto su actuación no es siempre la más acertada. Por tanto, la orientación específica de esta importante función de las organizaciones campesinas aparece como central.
4. Por último, conviene resaltar la importancia de que el extensionista se conciba a sí mismo no sólo como un agente de educación formal, sino también, y de manera muy importante, como un agente de educación informal. En otros términos, el extensionista no debe limitar su actividad educativa a los eventos que han sido definidos para ello: reuniones, cursos, visitas a parcelas demostrativas. Debe conscientemente reconocer que su propio estilo de relación con los productores es educativo —o deseducativo—, y aprovechar los espacios informales que ya son fuentes de transmisión de conocimientos técnicos para potenciarlos.

D. El banco como agente educativo

No quisiéramos terminar estas conclusiones sin decir una palabra sobre el importante rol que juega el banco en el mundo campesino en México. Por su amplia cobertura y por su papel, en lo operativo, de rector de la producción agrícola, es una institución clave. El estudio permite constatar que el banco juega una muy importante función de transmisión de información técnico-productiva que incluso logra trascender, sobre todo en algunas regiones, al sector de población directamente beneficiado por sus servicios. Sin embargo, el estudio también demuestra que su efecto positivo es más claro sobre la adopción de insumos químicos. Sobre la productividad de la tierra y del trabajo su peso es mucho menor, y sobre el ingreso, su efecto resulta incluso negativo en algunos casos. De ahí que pueda concluirse que el papel educativo del banco no está siendo correctamente aprovechado. En el fondo, este problema tiene sus orígenes en las fuentes de definición de los paquetes tecnológicos

que se imponen sobre el productor por la vía del financiamiento de la producción agrícola, así como en la existencia de paquetes únicos para poblaciones con condiciones heterogéneas. No obstante, son éstas las determinantes que sobre todo en algunas regiones hacen que la función del banco sea en efecto deseducativa: de nada sirve que sea eficaz la transmisión de la información técnica y que ésta conduzca a la adopción, si la adopción no repercute o incluso repercute en forma desfavorable sobre el ingreso campesino.

El estudio presenta indicaciones de que, al menos entre su población destinataria, el papel educativo, productivo y económico del banco se encuentra estrechamente vinculado al servicio de extensión. En este caso, la dificultad está en la incapacidad del servicio de extensión de adaptarse a las condiciones de falta de crédito. No obstante, nos parece que la condición de la vinculación del servicio crediticio al de asistencia técnica es crucial para mitigar los efectos nocivos de la imposición irrestricta de un paquete tecnológico.

Reflexiones finales

Hemos presentado en este estudio una síntesis muy apretada de algunos de los resultados de un complejo estudio de campo sobre una realidad poco estudiada, al menos en México. Con ello no hemos pretendido más que estimular la discusión en torno al problema del papel de la educación en la transformación de la calidad de vida de nuestra población campesina. Es evidente que será necesario profundizar más sobre este tema antes de llegar a conclusiones definitivas. También nos queda por trabajar a fondo los ricos datos que este estudio nos proporciona, y cuya exploración apenas iniciamos. No obstante, nos parece haber analizado evidencia suficiente para reforzar la hipótesis de que la actividad educativa en el medio rural es importante *y* eficaz, *y* que su mejoramiento cualitativo puede aportar enormemente a los esfuerzos de desarrollo rural realizados por el Estado y por organismos no gubernamentales en nuestro país. Esperamos que las recomendaciones que aquí presentamos como resultado de un primer trabajo de los datos disponibles, estimulen la discusión y puedan ser puestas a prueba a nivel piloto por agentes educativos rurales comprometidos en la transformación de las condiciones de vida de los campesinos.

Referencias bibliográficas

ECIEL (1980). "Productividad y aprendizaje en el medio rural. Términos de referencia". Río de Janeiro (mimeo).

Feder, Ernest (1976). "Campesinistas y descampesinistas", en *Comercio Exterior,* vol. 26, núm. 12, diciembre.

Figueroa, A. y F. Bollinger (1985). "Productividad y aprendizaje en el medio rural". Río de Janeiro (mimeo).

Figueroa, Adolfo (1986). *Productividad y educación en la agricultura campesina de América Latina*. Río de Janeiro: ECIEL.

Foster, P. y J. R. Scheffeld (1973). *Education and rural development. World Yearbook of Education 1974*. London: Evans.

Jamison, F. y P. Mook (1981). "Farmer Education and Farm Efficiency in Nepal: The Role of Schooling, Extension Services and Cognitive Skills". Washington: The World Bank.

Lockhead, M., *et al.* (1980). "Farmer Education and Farm Efficiency: A Survey". Washington: The World Bank.

Mata, Bernardino (1981). "Un modelo alternativo para la educación y la capacitación campesinas en México", en C. A. Torres, *Ensayos sobre la educación de los adultos en América Latina*. México: Centro de Estudios Educativos, pp. 167, ss.

Muñoz, C. y P. G. Rodríguez (1977). "Costos y factores determinantes de la educación formal", en *Revista del Centro de Estudios Educativos,* vol. VII, núm. 2, 1977.

Orivel, Francois (1981). "The Impact of Agricultural Extension Services: A Review of the Literature". Washington: The World Bank.

Petty, Miguel, *et al.* (1979). "Hacia una alternativa de educación rural", en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. IX, núm. 4.

Phillips, Joseph (1982). "Education and Rural Productivity in Guatemala: Preliminay Results". Notre Dame (mimeo).

Pinto, Joáo Bosco (1981). "A educacáo de adultos e a desenvolvimiento rural", en Werthein y Díaz Bordenabe (comps.), *Educacáo rural no Terceiro Mundo*. Río de Janeiro: Paz e Terra.

Rogers, Everett M. (1962). *Diffusion of innovations*. Nueva York: Free Press.

Schejtman, Alejandro (1981). "El agro mexicano *y* sus intérpretes", en *Nexos,* núm. 39, marzo, pp. 37, ss.

Schmelkes, Sylvia (1981). "La investigación sobre educación de adultos en América Latina", en C.A. Torres, *Ensayos sobre la educación de los adultos en América Latina*. México: Centro de Estudios Educativos.

Schmelkes, Sylvia (1982). "Educación rural y campesinado". México (mimeo).

Schultz, T. W. (1974). "The Value of the Ability to Deal with Disequilibria", en *Economic Literature*, vol. 13, núm. 3 (septiembre).

Silva Freire, M. E. (1979). "Assessing the Role of Education in Rural Guatemala: The Case of Farm Efficiency". Berkeley: UCLA, Ph. D. Dissertation.

Warman, Arturo, *et al.* (1982). *El maíz en México*. México: Centro de Ecodesarrollo.

WATTS, Ronald E. (1973). "The Educational Needs of Farmers in Developing Countries", en P. Foster y J. R. Scheffeld, *Education and rural development. World Yearbook of Education 1974*. London: Evans.
WELCH, F. (1970). "Education in Production", en *Journal of Political Economy,* vol. 78, núm. 1 (enero-febrero).

Un diagnóstico participativo de grupos y organizaciones campesinas en México: conclusiones a partir del estudio de ocho casos*

Introducción

El trabajo que se presenta a continuación es uno de los resultados de dos años de trabajo, en los que tres instituciones —el Comité Promotor de Investigaciones para el Desarrollo Rural (COPIDER), el Centro de Estudios Educativos (CEE) y el Centro de Estudios sobre la Universidad (CESU), de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM)— participaron con el objetivo de diseñar y poner a prueba una metodología de autoevaluación y planeación que pudiera ser de utilidad a distintos tipos de grupos y organizaciones campesinas.

El proyecto incluyó un intenso trabajo de campo realizado con ocho grupos u organizaciones campesinas de distinto nivel, antigüedad y sector de la población rural que lo integra. Cada uno de estos grupos fue visitado por el equipo en tres ocasiones: las dos primeras con la finalidad de conocerlo y ubicar su trayectoria, su situación actual y su problemática fundamental; la última con el propósito de realizar un ejercicio de autoevaluación y planeación con el grupo y, a la vez, de poner a prueba la metodología diseñada. El proyecto también requirió un trabajo de gabinete, que se realizó en forma de taller permanente, en el cual se establecieron las herramientas teóricas y metodológicas fundamentales para el trabajo, se analizaron los casos de grupos y organizaciones visitadas, se diseñó y afinó la metodología propuesta y se elaboró la Guía para la Autoevaluación de Grupos y Organizaciones Campesinas.

Uno de los frutos del trabajo de campo, realizado en el espacio del taller permanente ya mencionado, fue un análisis cruzado de los casos estudiados. Ese producto es el que presentamos a continuación.

* Este trabajo se publicó en la *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* (vol. XIX, núm. 1, CEE, México, primer trimestre de 1989). Sus autores son: Graciela Arriaga Pérez, Gloria Carmona de Alva, Anastasio García Casas, Luis Herros Torres, Araceli Mingo Caballero y Sylvia Schmelkes.

Breve reseña de la metodología empleada

Los criterios que orientaron la selección de los casos que serían estudiados y con los cuales se trabajaría para lograr los objetivos del estudio, buscaban la representatividad de los siguientes tipos de grupos u organizaciones campesinas:

- Organizaciones de distinto nivel (grupos dentro de comunidades, organizaciones comunitarias, organizaciones regionales de segundo nivel).
- Organizaciones de distinta composición (ejidatarios, mujeres, avecindados indígenas, pequeños propietarios, etcétera).

Por otra parte, la realización del proyecto exigía la selección de organizaciones con las cuales existiera un trabajo previo que facilitara la entrada del equipo, así como de organizaciones que no mostraran resistencia al desarrollo participativo de un trabajo como el que proponíamos.

El universo de donde fueron seleccionados los casos estuvo constituido por el conjunto de organizaciones que el COPIDER ha apoyado con su programa de crédito a la palabra campesina. Esto se hizo con el fin de aprovechar el proyecto para conocer con mayor profundidad los efectos y dificultades del crédito a campesinos organizados.

Después de las primeras dos visitas a cada organización (para realizar el diagnóstico), se elaboró un documento por caso que integraba los aspectos descriptivos recogidos en estas visitas, así como el análisis realizado colectivamente con base en dicha información. Los elementos contemplados en estos documentos fueron los siguientes:

- Definición de los momentos y de las áreas a considerar (económica, política, organizativa, ideológica y educativa) e identificación de los indicadores básicos. Los momentos y algunos de los aspectos contemplados dentro de éstos son los siguientes:

    a) Surgimiento de la organización: propósitos con los que nace el grupo, su estructura interna, coyuntura en la que surge, agentes externos que apoyan su surgimiento, recursos con los que contaba, vinculaciones iniciales con otros grupos o instituciones y problemas enfrentados en este momento.
    b) Proyectos y luchas que han dado vida a la organización a lo largo de su historia y que han definido su trayectoria, obstáculos y facilitadores que se presentaron en cada una de estas acciones, logros y fracasos, y los impactos internos y externos, fruto de esas luchas o proyectos.
    c) Situación actual (diagnóstico situacional): sustentado en el análisis de la trayectoria que ha tenido la organización desde su surgimiento, se ubica el momento actual que vive ésta.

d) Perspectivas de la organización con vistas al futuro inmediato y mediato: aspectos organizativos internos, proyectos, impactos posibles de los mismos, agentes externos y su relación con el grupo, recursos disponibles y vinculaciones deseables.

Los momentos y los aspectos contemplados en el análisis de los casos llevaron a elaborar cuadros de doble entrada en los que se vació la información y los resultados del estudio de cada uno. Con base en este trabajo, el análisis con los grupos se hizo de la siguiente manera:

Surgimiento:
para el análisis de este momento se formaron subgrupos de trabajo en donde se discutían los aspectos referentes al mismo. Lo que se obtenía se ubicaba en un cuadro síntesis como el utilizado por nosotros. Posteriormente, y a través de un sociodrama, se establecía en plenaria "cómo estábamos antes".

Trayectoria:
para orientar el análisis de las luchas y proyectos emprendidos por la organización se utilizó un cuadro con columnas donde se señalaban los aspectos por considerar en la discusión de lo que había sucedido en cada una de estas acciones. Ésta se llevó a cabo en equipos y en función de la misma se iban llenando los cuadros. Una vez que éstos se completaban se pasaba a plenaria y ahí cada equipo explicaba por qué había llenado el cuadro de esa manera. La información vertida en el conjunto de los cuadros se utilizó para conducir la discusión del grupo.

Perspectivas:
en este caso se utilizó un diagrama de dos polos identificando debilidades y fortalezas; en el centro se ubicaba la organización y sus propósitos. Por equipos, los integrantes del grupo señalaban sus fuerzas y debilidades tal como ellos las percibían, y las anotaban en el diagrama mencionado. El resultado se discutía en plenaria y se hacía el ejercicio de confrontar el contenido de este análisis con los propósitos del grupo, preguntando por las posibilidades de alcanzar los mismos, así como por lo que se tenía que hacer.

Esta forma de trabajo, a la que se llamó *devolución*, se concibió desde su diseño como algo flexible, pues se sabía que por las diferencias entre los grupos no podía ser aplicado de manera idéntica en cada uno de ellos.

Después de las primeras tres experiencias, en la primera parte de la reunión de autoevaluación, junto con el análisis del surgimiento del grupo, se introdujo el análisis de la situación actual de la organización, pues se observó la necesidad de incluirlo para comparar el momento actual del grupo con su surgimiento. Esto permitía una reflexión sobre la evolución del grupo desde su nacimiento hasta la situación que vivían. En este caso se utilizó también un cuadro, que permitía comparar el momento de inicio con su momento actual. Los aspectos que se consideraron fueron los siguientes: recursos, número de miembros, apoyos, los propósitos, y los obstáculos y facilitadores

para los mismos. Se trabajó en forma de grupos: cada uno llenaba los rubros en hojas que les eran proporcionadas. El conjunto se discutía en plenaria.

Los estudios de caso, formulados a partir tanto de nuestras visitas como de los resultados de las sesiones de autoevaluación con los grupos, dieron pie al análisis cruzado de casos, que presentamos en este trabajo.

Análisis cruzado de los casos estudiados

Los casos de grupos y organizaciones campesinas aquí representados son todos de iniciativas de organización que han sobrevivido. Los casos de iniciativas tomadas por los propios campesinos o por promotores externos que no prosperaron o cuyo resultado organizativo tuvo una corta vida, sin duda existen, pero dados los criterios de selección del universo definidos en este proyecto, ninguno quedó incluido. Por tanto, este trabajo se refiere exclusivamente a organizaciones que han perdurado.

Por otra parte, estas organizaciones y grupos campesinos han surgido en contextos relativamente homogéneos. En todos los casos se trata de contextos ejidales o de pequeños propietarios, ubicados casi todos ellos en zonas temporaleras, que organizan su estrategia productiva con cultivos destinados al autoconsumo y con algún cultivo de destino comercial. En síntesis, se trata de regiones de economía campesina. Esto obedece al hecho de que COPIDER así ha definido su universo de trabajo. Estamos conscientes de la existencia de organizaciones campesinas de importancia en contextos distintos a los anteriores; sin embargo, como no fueron estudiadas en este trabajo, las hipótesis conclusivas que se exponen a continuación son aplicables únicamente al universo campesino con las características ya señaladas.

A. El surgimiento de las organizaciones y los grupos campesinos

En todos los casos analizados, la presencia del promotor externo ha sido determinante del surgimiento de los grupos y organizaciones campesinas. La forma como este promotor externo —que proviene de instituciones oficiales, o de organismos no gubernamentales u opera en forma independiente— logra concretizar una iniciativa organizativa es de dos tipos. El primero se da cuando el promotor tiene la capacidad de hacer una propuesta de organización como respuesta a una necesidad claramente sentida y expresada por el grupo de campesinos en cuestión. El segundo se da cuando la propuesta de proyecto organizativo del promotor externo despierta entre los campesinos la conciencia de una necesidad real, pero no necesariamente percibida en forma homogénea como tal. Sin que exista una concordancia estricta, las iniciativas del primer tipo generalmente corresponden a promotores que no dependen de una institución del sector público. El segundo tipo de iniciativas se vincula más con los promotores de instituciones oficiales que promueven programas definidos desde fuera.

Lo anterior no significa que la presencia del promotor sea indispensable para la existencia de iniciativas organizativas por parte de los campesinos, pero un análisis de los intentos previos de organización por parte de los mismos parece indicar que, sin la presencia del promotor, pueden darse

luchas espontáneas y esporádicas, exitosas o no, pero que no se concretizan en un proyecto organizativo estable. Dicho de otra forma, estas iniciativas se parecen mucho a la organización campesina tradicional: no es visible, pero aparece como constante siempre que se presentan problemas que sólo pueden resolverse comunitariamente. El promotor parece añadir a esta organización tradicional campesina la capacidad de vida activa en los momentos de "latencia" de dichas organizaciones, y por lo tanto, la estabilidad y concretización de un proyecto de organización.

Otra constante de las organizaciones campesinas estudiadas es que su surgimiento se vincula, en todos los casos, con la solución de un problema económico: de producción, de consumo o de comercialización. Si bien el universo aquí representado podría estar previamente sesgado en este sentido, por el hecho de estar constituido por grupos y organizaciones campesinas que han recibido apoyo crediticio de COPIDER, esto no necesariamente implicaría que los grupos analizados hubieran surgido, inicialmente, en respuesta a una necesidad económica. Sin embargo, la información constata que en efecto es así, y la mera constatación de este hecho nos parece de especial relevancia. Lo anterior no significa que la organización se inicie con actividades de carácter estrictamente económico. Puede iniciar, por ejemplo, con una lucha de naturaleza política, pero cuando esto sucede es porque la lucha política exitosa es condición para resolver un problema económico (por ejemplo, actividades contra un cacique que tiene acaparadas las tierras por mecanismos de arrendamiento, o destitución de un presidente municipal que deriva beneficios de la relación con acaparadores del producto).

Por otra parte, el proyecto económico del grupo u organización parece ser condición sin la cual los grupos no tienen seguridad de permanencia. Si bien se da el caso de que el tipo de actividades del proyecto organizativo se amplíe a otras áreas distintas a la económica (educativa, política, etc.), el proyecto económico siempre subyace a la organización, y es lo que parece asegurar la continuidad y permanencia de la misma.

Este proyecto tuvo la oportunidad de conocer de cerca tanto a pequeños grupos de campesinos organizados como a grandes organizaciones campesinas (uniones de ejidos o de productores). Respecto a esto, es interesante constatar que estas grandes organizaciones no son el resultado de la fusión de pequeños grupos ya organizados, que en un determinado momento hayan necesitado vincularse con organizaciones de segundo nivel. Las organizaciones campesinas grandes nacen grandes. Por otro lado, el análisis de los pequeños grupos de campesinos organizados no muestra una tendencia a crecer en dimensiones ni a fusionarse con otros grupos similares.

Cabe señalar que los grupos grandes que aquí estudiamos han partido de un proyecto económico fundamentado en la comercialización en común del cultivo comercial regional —café y jamaica—; en ambos casos se trata de productos cuyo mercado fundamental es monopólico u oligopólico. Dos casos no permiten aventurar ninguna conclusión al respecto, pero sí parece interesante resaltar el hecho de que estas grandes organizaciones campesinas responden a una problemática económica común a nivel regional, y que se manifiesta en torno al procesamiento y comercialización del producto destinado al mercado. En ningún caso han surgido a partir de una problemática común de producción, consumo o servicios. Por el contrario, en los grupos más pequeños, la diversificación del tipo de proyecto económico inicial es claramente mayor (consumo, servicios, producción en común). Pero en las grandes organizaciones —dada la existencia de un gran proyecto económico

común enfocado a la comercialización— los pequeños proyectos de otro tipo (producción en común de maíz, por ejemplo) cobran un significado especial. En otras palabras, las grandes organizaciones campesinas no podrían haber surgido más que en torno a un proyecto económico comercializador del producto regional. Sin embargo, pueden presentarse iniciativas de proyectos económicos de otro tipo que solucionen problemas comunes de otra naturaleza.

En síntesis, los grupos y organizaciones campesinas aquí analizados:

- Requieren la presencia de un promotor externo para surgir como organizaciones estables con proyecto.
- Surgen en respuesta a una necesidad económica.
- Las dimensiones iniciales determinan sus dimensiones futuras: los grupos grandes nacen grandes en respuesta a una problemática económica común a nivel regional (en los casos analizados, en torno a la comercialización del producto destinado a la venta); los grupos chicos, en cambio, muestran poca capacidad de crecer o de fusionarse con otros semejantes.

B. El papel del promotor en los grupos y organizaciones campesinas

Hemos visto la importancia del promotor tanto para explicar el surgimiento de un grupo u organización relativamente estable, como para asegurar su permanencia más allá de los momentos importantes de la lucha campesina. Estas dos constataciones nos hablan de la dificultad de analizar las organizaciones campesinas sin tomar en cuenta esta variable que aparece con una fuerza de determinación mayor que el planteamiento inicial nos había hecho suponer.

La importancia del papel del promotor tanto en el surgimiento como en la vida misma del grupo u organización parece tener algunas fuentes de explicación en los siguientes fenómenos:

- El promotor representa a menudo el único vínculo entre la comunidad de campesinos y el mundo exterior. Como tal, entre muchas otras cosas, ofrece información que no está disponible al campesino por otras vías, o cuyo costo de acceso resulta demasiado alto. Esta información que brinda el promotor, abre a la percepción campesina un horizonte de alternativas más amplio que el que da la información disponible a nivel de la comunidad. Un ejemplo muy claro de este hecho es la forma como COPIDER se ha vinculado con las organizaciones campesinas que reciben un apoyo. En todos los casos analizados —y en la mayoría de los que se cuenta con información al respecto— han sido los promotores quienes han informado a los campesinos de la existencia de la institución y de sus condiciones.
- Además de proporcionar información no disponible, el promotor parece cumplir la función de convertir un conocimiento experiencial y vivencial, que todo campesino posee, en un conocimiento reflejo, objetivable, valorable y por tanto confrontable con conocimientos externos o novedosos. En ambos sentidos el promotor, aunque no lo haga en forma

explícita, cumple una función que en lo fundamental es educativa (informal, por otra parte), sin la cual es difícil entender la constitución, la permanencia y la consolidación del fenómeno organizativo en el campo.

Ahora bien, como ya habíamos indicado al analizar el surgimiento de las organizaciones, los promotores difieren entre sí por una serie de factores, entre los cuales se encuentra la filiación institucional. Las instituciones del sector público, al funcionar por programas y al sectorizar la realidad rural, la fraccionan artificialmente e imponen limitaciones a la actividad del promotor, que necesariamente tiene que actuar desde el programa y no desde los intereses fundamentales del grupo. A esta realidad hay que añadir la carga burocrática propia de este tipo de puestos públicos, que restan tiempo y atención al promotor de los problemas reales de los grupos.

A pesar de lo anterior, la filiación institucional no es una condición determinante del tipo de papel que juega el promotor. Dependiendo de otro conjunto de factores, que fundamentalmente desembocan en el grado de compromiso del individuo en cuestión respecto de los grupos de campesinos con quienes trabaja, el promotor puede escaparse de las limitaciones institucionales impuestas por la naturaleza del programa manejado. El caso extremo de esta realidad está dado por los promotores que utilizan el puesto institucional como medio de sobrevivencia para poder dedicarse a un trabajo comprometido con los campesinos.

La pregunta que inmediatamente surge al analizar esta realidad es la relativa al grado de dependencia que los grupos establecen con su promotor. Por los casos estudiados podemos decir, en términos generales, que esta dependencia es real, y que no existen indicaciones que permitan extrapolar una tendencia hacia una creciente autonomía de los grupos respecto del promotor. Sin embargo, existen tres excepciones interesantes a esta afirmación.

La primera está dada por un caso en el que el promotor depende de una institución oficial. La carga de trabajo administrativo, así como las dimensiones de la zona asignada han impedido que le otorgue suficiente atención al grupo. El grupo ha reaccionado independizándose del promotor.

La segunda y la tercera son parecidas. En ambos casos se trata de desplazamientos de los promotores externos por campesinos oriundos del lugar pero que han tenido experiencia promocional externa, y algún tipo de vida urbana. Estos se han convertido en los promotores naturales de los grupos.

A este respecto interesa también hacer notar que la experiencia urbana de cualquier tipo parece dotar a los individuos participantes en una organización campesina de características que los distinguen de los demás y que los capacitan para actuar, ya sea como líderes naturales o como catalizadores de las inquietudes de los grupos. Estos son promotores naturales en potencia, cuya presencia se advierte en casi todos los grupos.

En síntesis respecto al promotor, puede decirse lo siguiente:

- Su papel es determinante en el surgimiento de los grupos y, en la mayoría de los casos, explica su permanencia. Es una variable fundamental para considerar si se quiere entender la presencia y el desarrollo de organizaciones campesinas.

- Existen claras limitaciones institucionales a la acción del promotor cuando éste trabaja en organismos oficiales. Es su grado de compromiso el que determina la medida en que un promotor individual puede superar dichas limitaciones.
- No existen indicaciones que permitan afirmar la existencia de una tendencia de autonomía creciente por parte de los grupos respecto del promotor o del grupo de promotores que asesoran a la mayoría de las organizaciones estudiadas. El papel educativo del promotor —es quien proporciona información ausente, permite hacer reflejo un conocimiento vivido y cataliza y encauza los intereses grupales— explica parcialmente la necesidad de su presencia en periodos prolongados.
- Los campesinos con experiencia promocional externa o con algún tipo de vivencia urbana parecen representar una posibilidad para suplir al promotor externo en algunas organizaciones, fundamentalmente las más pequeñas.

C. Los ciclos de lucha en las organizaciones campesinas

Un planteamiento hipotético inicial del proyecto hacía referencia a la existencia de ciclos o etapas identificables en el proceso de toda organización campesina. El objetivo de proporcionar una herramienta de autoevaluación y planeación a las organizaciones campesinas implicaba poner a prueba dicha hipótesis, de manera tal que los ciclos evaluativos pudieran adecuarse al movimiento cíclico propio de las organizaciones campesinas.

El planteamiento teórico que fundamenta el concepto que aquí asumimos es desarrollado por Harry Cleaver en su libro *Una lectura política de El Capital*. Operativamente, hemos definido el concepto de ciclo o etapa como el conjunto identificable de actividades tendientes al logro de un determinado objetivo o grupo orgánico de objetivos que, al lograrse, o en caso de no hacerlo al haberse dado las acciones conducentes, dan lugar a un replanteamiento de la acción futura del grupo. Dicho replanteamiento no necesariamente implica la formulación de objetivos diferentes a los anteriores, ni tampoco necesariamente define actividades distintas, aunque puede hacerlo y a menudo lo hace. Por otra parte, dicho replanteamiento no necesariamente se sucede en forma inmediata al término de las acciones conducentes al primer objetivo. Pero en todos los casos, el final de un ciclo se caracteriza por un descenso en la movilización hacia los objetivos previamente definidos (sea porque éstos se lograron o porque se agotaron las acciones capaces de permitirlo); por una evaluación, muchas veces tácita e individual, otras veces explícita y colectiva, de lo realizado y, en última instancia, por un replanteamiento y reconceptualización de la acción del grupo.

Una lectura de los casos que fueron objeto de estudio en este proyecto, nos permite constatar la existencia de ciclos o etapas en todas las organizaciones analizadas. Estas etapas, sin embargo, difieren mucho al interior de una organización y más aún entre organizaciones. En algunos casos, la frecuencia de los ciclos es corta y está determinada por el ciclo mismo del proyecto económico (ciclos agrícolas, tiempo de crecimiento de parvadas de pollo, etc.). En otros, el término y comienzo de un ciclo depende fundamentalmente de factores coyunturales: modificaciones en el precio del producto que se comercializa, por

ejemplo. En otros más, el final de un ciclo se define por el logro de los objetivos iniciales. Existen también organizaciones en las que el término de los ciclos se define por la constatación del fracaso de las acciones conducentes al logro del objetivo planteado. Por último, existe una organización cuyo primer ciclo aún no parece haber terminado. En este caso, hipotetizamos su futuro cierre y el inicio de un nuevo ciclo.

Cuando los proyectos iniciales son exitosos, el tiempo que pasa entre el término de un ciclo y el inicio de uno nuevo parece ser corto. Cuando los proyectos iniciales fracasan, este plazo puede alargarse considerablemente y es necesario que se presente una coyuntura favorable para que se plantee el inicio de un nuevo ciclo. Coyunturas favorables son, por ejemplo, la agudización de contradicciones económicas, la presencia más intensa del promotor, etc. El replanteamiento de objetivos, actividades, el proyecto mismo, el propio proceso evaluativo, el aprovechamiento de coyunturas favorables internas o externas al grupo, parecen más difíciles de plantearse al inicio de un ciclo de lucha que cuando éste se está cerrando o cuando el grupo se encuentra en el valle de la onda cíclica.

Los momentos de cierre o de valle parecen claves para el logro de objetivos ideológicos y organizativos importantes. Dada la importancia que representa el logro de los objetivos propuestos, así como la constatación de que éstos son los que permiten la movilización colectiva hacia una meta y por lo tanto la vida de la organización, estos momentos parecen ser aprovechables para diversificar los objetivos del grupo: para intensificar un proceso de toma de conciencia de la existencia de objetivos adicionales al propiamente económico, que deben también ser valorados y provocar, al igual que los otros, procesos de movilización hacia su logro. De la misma manera, parecen ser los momentos clave para, en lo posible, abrir nuevas alternativas de acción para el logro de los mismos objetivos que el grupo se plantea. El conocimiento de un camino previo y el temor a lo desconocido, en ocasiones impone limitaciones a la acción futura de los grupos, que prefieren recorrer el camino transitado a aventurarse por nuevos caminos que, aunque parezcan más promisorios, no han sido experimentados. Por último, dichos momentos de la vida de las organizaciones son los ideales para ir construyendo el proyecto organizativo propiamente dicho. Encontramos que en muchos grupos el proyecto económico se equipara a la organización, y la misma se concibe como un instrumento para el logro del proyecto. El reconocimiento de la organización misma como proyecto, con objetivos que trascienden los propiamente económicos, aunque los incluyan y los supongan, debe irse logrando mediante un proceso educativo explícito que se monte favorablemente en el ciclo organizativo.

En síntesis, el concepto de ciclo o etapa parece ser no sólo una herramienta que contribuye a la comprensión del fenómeno organizativo campesino, sino también un instrumental de consecuencias prácticas para el fortalecimiento organizativo mismo.

D. Crecimiento de los grupos y organizaciones

1. Crecimiento económico

El supuesto de partida de este análisis es que la capacidad de acumulación no debe entenderse como sinónimo de éxito de una organización campesina; ni siquiera como una condición necesaria para el mismo. Sin embargo, lo incluimos aquí porque nos parece que el fenómeno contrario —la des-

capitalización de un proyecto económico de un grupo campesino— sí puede ser considerado como un indicador de deterioro y/o de agonía del grupo.

En efecto, más importante que la posibilidad real de capitalizar mediante un proyecto económico determinado, es su capacidad para responder a los verdaderos intereses de los grupos campesinos. En este sentido, un indicador más adecuado, pero también mucho más difícil de evaluar, es el relativo al *impacto* del proyecto económico en sí sobre sus integrantes y su contexto inmediato. En este sentido, de un proyecto económico se esperaría la capacidad de responder en forma progresiva y tangible a las necesidades reales de sus integrantes.

Considerando lo anterior, podemos afirmar que existen proyectos económicos que en su mismo diseño imponen limitaciones serias a la posibilidad si no de acumular y de capitalizar, sí de crecimiento real del grupo. Tal es el caso de los proyectos pensados conforme a una lógica capitalista e impuestos sobre la lógica de producción campesina. Ejemplos claros de estos proyectos son las granjas de pollos, las granjas de cerdos y las maquiladoras de ropa. Por su naturaleza, estos proyectos nacen pequeños y agrupan a subconjuntos de campesinos dentro de las comunidades. Como tales, no tienen posibilidades de crecer (en todo caso, pueden multiplicarse, aunque la experiencia también indica que si esto llega a suceder, los grupos no se vinculan). Tienden a proletarizar la mano de obra campesina, aunque el proyecto sea de un grupo, pues requieren cierta especialización y dedicación de tiempos exclusivos, aunque éstos puedan rotarse. En general dependen de un mercado externo acaparado y, por ser pequeños los grupos, terminan por adecuarse a sus condiciones. Proyectos similares, pero montados sobre la propia lógica campesina, pueden ser diseñados de forma tal que permitan la incorporación al grupo de un número más representativo de campesinos, de manera que estén orientados a satisfacer fundamentalmente las necesidades de autoconsumo y el mercado local o regional del producto.

Existen organizaciones campesinas que han optado claramente por la estrategia de crecer en lugar de capitalizar. Tal es el caso del grupo de mujeres que manejan una tortilladora. Ellas han preferido hacer crecer la tortilladora para dar el servicio a un número mayor de mujeres, aunque no formen parte del grupo, que distribuirse las utilidades de un proyecto más pequeño y fortalecerse en tanto grupo hacia adentro. Al analizar la evolución económica de un determinado grupo hay otro elemento para considerar: el destino de las utilidades.

Por otra parte, a partir de la lectura de los casos puede constatarse que, en ocasiones, los proyectos que implican la adquisición de bienes duraderos (terrenos, construcciones, maquinaria) imponen también limitaciones al crecimiento del grupo. En general dichos bienes se obtienen con una combinación de recursos externos con recursos o trabajo aportados por los miembros iniciales del grupo. Son estos miembros, que han realizado fuertes inversiones de dinero y/o trabajo, los primeros en oponerse a que el grupo se amplíe, pues resulta imposible que los nuevos miembros aporten en un momento distinto una inversión similar.

Sin embargo, la capacidad de aprovechar adecuadamente un proyecto económico, depende mucho del grado de madurez de la organización. Así, por ejemplo, las organizaciones de segundo nivel y de gran envergadura —con cierto grado de madurez organizativa— logran optimizar los pequeños apoyos que les permiten diversificar sus objetivos y actividades y resolver problemas

adicionales de sus miembros. Es interesante notar que, en estos casos, lo importante no es el grado en que el proyecto económico logra capitalizarse, sino la manera en que éste responde, aunque sea mínimamente, a las necesidades del grupo.

El contexto en el que opera el grupo campesino también parece relacionarse estrechamente con la capacidad de acumulación que puede alcanzar un proyecto económico determinado. En este sentido, uno de los factores que más inciden sobre la acumulación es el grado en que los miembros del grupo tienen resuelto el problema del consumo familiar. Cuando esto sucede, el proyecto tiene la posibilidad de derivar en actividades que le añaden valor al producto y que permiten retener los excedentes: embodegarlo para esperar mejores precios en el mercado, o transformarlo. Sin embargo, cuando el grupo se encuentra presionado por las necesidades del consumo cotidiano, el producto debe comercializarse en el mercado lo más pronto posible o destinarse directamente al autoconsumo, aunque esto implique pérdidas o haga imposible la capitalización.

Otros factores que influyen en la capitalización de un proyecto económico campesino son los apoyos externos y la capacidad de la organización para negociar con el exterior. Desde luego, la situación global de crisis económica, de inflación acelerada y de alto costo del dinero afectan claramente la capacidad de acumulación de todas las organizaciones campesinas, en especial de las más débiles.

2. Crecimiento numérico de los grupos

De la misma manera que el criterio de acumulación no puede considerarse aisladamente de otro tipo de criterios de valoración respecto a la fortaleza de una organización campesina, tampoco el mero criterio numérico respecto a las dimensiones del grupo y a su evolución basta para juzgar su fuerza y su potencial. No obstante, la evolución en cuanto al número de miembros de una organización debe incluirse como un indicador, entre muchos otros, para obtener una visión global del estado de las organizaciones campesinas.

Un grupo que nace muy pequeño, como un subconjunto poco representativo de los campesinos de una comunidad determinada, y que muestra una incapacidad para crecer, corre el peligro de "elitizarse" respecto a su medio y de generar y hacer crecer las diferencias entre los miembros del grupo y los demás integrantes de la comunidad. En los casos analizados, existen varios que nacieron en estas condiciones: se constituyeron, desde un principio, con unos cuantos miembros de la comunidad. En todos ellos es una constante el desgranamiento del grupo con el paso del tiempo, hasta llegar a un momento en que su número se estabiliza, pero siempre acaban siendo más pequeños que cuando empezaron.

Sin embargo, en estos casos hay un factor de diferenciación muy importante. Dentro de estos grupos existen algunos que claramente se plantean objetivos hacia adentro: lo importante es que ellos, en tanto grupo, salgan adelante. Tal es el caso de los campesinos que se han organizado en torno a una granja de pollos, de las mujeres que han organizado un grupo de costura, de los productores que han construido juntos un beneficio de café. Aquí, sin duda, intervienen factores que ya mencionamos en el apartado anterior, relativos a las limitaciones de crecimiento impuestas por el propio diseño del proyecto económico.

Sin embargo, hay otros grupos que, aunque pequeños y a pesar de haber sufrido también un proceso de desgranamiento, se plantean con claridad objetivos que trascienden los límites del beneficio exclusivo de sus miembros. Tal es el caso de las mujeres organizadas en torno a una tortilladora, que han decidido ofrecer el servicio al mayor número posible de mujeres, incluso de fuera de la comunidad; de la cooperativa de consumo que se ha planteado crecer en número de beneficiarios; del conjunto de campesinos organizados en torno a lo que podría considerarse un grupo movilizador, cuya finalidad es promover proyectos de beneficio comunitario. En estos casos el mero indicador de crecimiento numérico resulta insuficiente, y es necesario entender el concepto de crecimiento con mayor amplitud.

En el caso de las organizaciones grandes, tenemos representadas dos situaciones distintas para el tema que nos ocupa. En un primer caso, tenemos a una organización en pleno proceso de crecimiento numérico pero que ha crecido también en diversificación de metas y objetivos explícitos. La organización nace grande (de segundo nivel) y tiende a crecer. En el otro caso este último fenómeno se repite: la organización nace grande y también tiende a crecer. Pero la diversificación de sus objetivos es menor, y en su seno se encuentran presentes intereses fuertes y claramente divergentes que se traducen en una lucha de poder. Lo anterior conduce a que la organización se enfrente al grave riesgo, real en el momento, no de desgranarse, sino de escindirse o desintegrarse totalmente cuando su objetivo fundamental (la comercialización de la jamaica) no pueda lograrse en condiciones más ventajosas.

3. El crecimiento político

Entendemos por crecimiento político de un grupo u organización campesina la capacidad demostrada en aspectos tales como convocatoria, negociación, vinculación, así como la capacidad de afectar las estructuras locales o regionales de poder económico y político.

Desde esta óptica, diríamos que únicamente dos de los casos analizados han mostrado una capacidad de crecimiento: una de ellas a nivel regional; otra a nivel local. Las otras organizaciones campesinas no han logrado mostrar indicadores de crecimiento en este sentido. Detrás de este fenómeno encontramos indiscutiblemente la orientación ideológica del promotor, y parece ser que no basta que el promotor conciba su actividad como orientada explícitamente en el sentido de aumentar la capacidad del grupo de negociar con el exterior, de vincularse con otras organizaciones, de enfrentarse con las estructuras de poder que actúan en contra de los intereses campesinos. La organización de los jamaiqueros cuenta con un promotor de dichas características, pero es necesario que éste tenga la claridad suficiente para no provocar una polarización demasiado marcada entre las dirigencias de la organización y sus bases. El trabajo promocional que se reduce a la formación de cuadros, aunque esté orientado políticamente, no sólo no permite sino que frustra la posibilidad de crecimiento político de la organización.

4. Crecimiento ideológico

Hemos considerado tres indicadores que le dan contenido al crecimiento ideológico de una organización campesina: la identidad como grupo, la capacidad de concebir un proyecto a largo o mediano plazos, y la adquisición de una conciencia en tanto clase campesina.

Existen, desde esta perspectiva, grupos que no han logrado trascender ni su proyecto ni al grupo mismo; éstos serían los que parecen no haber crecido ideológicamente. Hay, por otra parte, grupos que han transitado de los proyectos internos y de corto plazo a la búsqueda de un proceso organizativo de plazos más largos y con objetivos hacia afuera de la organización. Por último, existen grupos cuyo surgimiento vino a representar la posibilidad de la manifestación concreta de un crecimiento ideológico previo de sus miembros, o bien cuyo surgimiento no puede explicarse si esto no hubiera existido. La organización ha representado, en estos casos, la posibilidad de seguir creciendo en lo ideológico, pero sobre una base diferente de cero.

En los grupos del segundo y tercer tipo, que han mostrado un crecimiento ideológico palpable, identificamos los siguientes factores que lo han facilitado:

- La presencia de conflictos o confrontaciones. Implican la organización de una lucha y al mismo tiempo la intención explícita de un cambio que trasciende las modificaciones que pueden provenir de un proyecto específico.
- Las oportunidades de vinculación con otras organizaciones, sean éstas regionales o externas. En este sentido, la vinculación más útil es la funcional: cuando existe la posibilidad de una articulación con finalidades específicas, que sería mucho más difícil de alcanzar desde las organizaciones aisladas. Pero incluso el solo conocimiento de la existencia de otras experiencias organizativas campesinas, representa un factor que facilitó el crecimiento ideológico.

Dos observaciones adicionales acerca del crecimiento ideológico que resultan relevantes:

- El crecimiento ideológico no está en función del tiempo de vida de un grupo u organización campesina, sino más bien de la presencia de condiciones, provocadas o no, que lo hacen posible.
- En toda organización existen desniveles claros en el grado de conciencia entre sus miembros. Esto parece ser algo necesario en toda organización. Sin embargo, el crecimiento ideológico debe darse en todos los niveles —aunque no sea realista esperar una homogeneización de dicho crecimiento— y debe asegurar la posibilidad de rotación en los cargos directivos con relativa frecuencia. Esto impide la constitución de nuevos "caciques" al interior de las organizaciones y la polarización entre dirigencias y bases, y aumenta las posibilidades de un crecimiento ideológico de la organización.

5. Crecimiento organizativo

Entendemos por crecimiento organizativo la capacidad de un grupo de campesinos de plantearse como objetivo expreso consolidar la organización; la diversificación de objetivos y actividades, incluyendo otros de naturaleza no estrictamente económica; la tendencia hacia la desconcentración de la dirección y de las actividades comunes; la creciente rotación en los cargos; la capacidad de comprender la necesidad de cierta especialización al interior de la organización, pero a la vez de ejercer control sobre ella; la capacidad creciente de autonomía demostrada respecto a los asesores externos.

En este sentido, encontramos que en una primera instancia sólo en dos de los grupos analizados se expresa como necesidad la consolidación organizativa. Sin embargo, durante el ejercicio de autoevaluación con los grupos, prácticamente todos lo mencionan. Respecto a los otros indicadores de crecimiento organizativo, observamos que ninguno de los grupos u organizaciones con las que trabajamos tiene un avance paralelo en todos los indicadores. La más avanzada en este sentido es la organización de los cafetaleros, que es de segundo nivel. El punto más débil de las organizaciones respecto a este indicador de crecimiento es el de autonomía tanto de las dirigencias como, más notablemente, del promotor. En general, puede decirse que las organizaciones y grupos analizados se encuentran lejos de mostrar una tendencia clara de crecimiento organizativo.

6. Crecimiento en aprendizaje

Es necesario comenzar este apartado diciendo que éste es el indicador de crecimiento más consistentemente presente en los grupos y organizaciones estudiadas, lo cual nos conduce a afirmar que el proceso de conformación y consolidación de un grupo u organización campesina es verdaderamente un proceso educativo.

Sin embargo, existen entre ellas diferencias importantes de grado. Así, encontramos que no en todas se hace reflejo el acto de aprendizaje: se aprende, pero no se es consciente de que se aprende en forma automática. También encontramos diferencias importantes de ritmo: no todos los grupos logran potenciar el proceso de aprendizaje a la misma velocidad o frecuencia.

Puede también afirmarse que es necesario hacer de la actividad organizativa una actividad explícitamente educativa para lograr optimizar su potencial de aprendizaje. Y en este terreno nuevamente nos vemos forzados a recurrir al promotor para explicarnos las diferencias. Los promotores que tienen claridad en este sentido logran mayores avances en aprendizajes de distinta naturaleza que aquellos que no la tienen. Importa resaltar que el proceso educativo propio de las organizaciones campesinas es en lo fundamental informal; las actividades más sistemáticas y explícitamente educativas de educación no formal cobran un sentido que no poseen en sí mismas. Uno de los secretos de una buena actividad promocional parece estar dada por la capacidad del promotor de hacer de la educación informal una actividad explícita. Y esto debe complementarse con la capacidad del promotor de dejar en la organización el método que lo hace posible.

E. Problemas más importantes de los grupos y organizaciones

En este apartado haremos referencia a los problemas fundamentales que aparecen como constantes entre los diversos grupos analizados.

Gran parte de los problemas a los que se enfrentan los grupos son, como se esperaba de antemano por hipótesis, de naturaleza fundamentalmente estructural. Es decir, son fenómenos que quedan fuera de la capacidad de control de los grupos y que fundamentalmente se refieren a la estructura económica y política externa y general que necesariamente los afecta. Entre los problemas de naturaleza estructural, que aquí sólo mencionamos, los más importantes son de carácter económico, y se traducen en dificultades para la comercialización del producto campesino y en la

ausencia de fuentes accesibles de crédito para arrancar o atacar los cuellos de botella de los proyectos económicos propuestos.

Es importante señalar que intentamos caracterizar también los problemas estructurales de naturaleza política. En este sentido, resulta alentador observar que la represión no aparece como obstáculo estructural a la marcha cotidiana de los grupos y organizaciones campesinas. En una de las organizaciones incluidas en el proyecto, se presentaron hechos represivos en las luchas iniciales, que se centraron en torno a problemas de tenencia de la tierra. Sin embargo, al parecer, el proceso de consolidación de la organización, así como la diversificación de sus objetivos (comercialización en común), ha permitido evitar hechos represivos subsecuentes.

Es evidente que los problemas estructurales son determinantes en las posibilidades de permanencia y en el proceso de consolidación de los grupos y organizaciones. Sin embargo, tenemos aquí representados un conjunto de grupos que a pesar de dichos problemas, han logrado sobrevivir como tales, con un proyecto económico de menor o mayor envergadura. Por esta razón, centraremos nuestros análisis fundamentalmente en los problemas de los grupos y de los contextos inmediatos.

1. Problemas organizativos

Hemos ya mencionado la necesidad de la presencia en el inicio de la organización de un agente externo. También indicamos que en la mayor parte de ellos (seis de los ocho grupos analizados), el promotor sigue siendo necesario y su presencia es la que permite explicar en gran medida la permanencia y estabilidad de los mismos. Por lo tanto puede decirse que existe, en general, un problema de dependencia de los grupos respecto del agente externo, aunque en muchos casos la relación con el promotor es necesaria y benéfica.

Si bien lo anterior es cierto, en ningún caso nos encontramos con promotores que manejen la información y el saber como una fuente de poder, al menos no en forma explícita. No obstante, hay saberes que inadvertidamente se siguen conservando para sí, y que tienen que ver, más que con la información y el conocimiento propiamente dicho, con el manejo del método que estimula la reflexión, que conduce a la toma de decisiones discutidas en grupo, y que provoca la evaluación. Además, el promotor ofrece recursos externos o acceso a ellos; para los campesinos, esto significa la posibilidad de emprender acciones que representen un paso adelante en la solución de sus problemas sentidos; abre alternativas para la solución de los problemas vividos en común, y proporciona un impulso a la actividad grupal sistemática para el logro de un objetivo. Esto produce como resultado un cambio observable y vivido por los integrantes del grupo y la organización, que en la conciencia del campesino se vincula con la presencia del promotor.

Esto es lo que hace que el promotor resulte imprescindible en dichos grupos, pues el manejo de esta metodología (más intuitiva que explícita) es la que permite que la organización se cuestione, se comprometa y transite por un proceso de consolidación orgánica ascendente.

Por otra parte, pudo constatarse también en la gran mayoría de los grupos (siete de ocho, aunque en grados diversos) un problema de concentración de cargos directivos y de actividades necesarias para el logro de los objetivos, lo que se traduce —y en algunos casos críticamente— en un proceso de desgaste de las personas en quienes recae la responsabilidad y el trabajo o, alterna-

tivamente, entre quienes han tenido que soportar el liderazgo concentrado de una persona. Otra consecuencia es que se produce un proceso progresivo de separación, en algunas organizaciones, de la dirigencia respecto a las bases, lo cual conduce a dudar de la perseverancia organizativa.

2. Problemas económicos

Más allá del problema estructural de la ausencia de fuentes accesibles de crédito, es necesario mencionar como problema económico —cuyas causas también son en ocasiones estructurales, pero en otras propias del grupo— la necesidad del recurso continuo al crédito externo para viabilizar o mantener un proyecto. En casos muy específicos (una de las organizaciones), los campesinos están ya en condiciones de acceder a las fuentes ordinarias de crédito, porque también tienen mayor capacidad de negociación con algunas organizaciones (BANRURAL, por ejemplo). En otros dos casos, los resultados del proyecto económico permiten la reproducción simple del grupo, pero no su reproducción ampliada, que se plantea como necesidad, ya sea para aumentar la envergadura del proyecto (y por tanto su capacidad de satisfacer las necesidades de los miembros), o para crecer en número de beneficiarios. Requieren de recursos externos, en buenas condiciones, para ampliarse. El resto de los grupos sigue necesitando el apoyo económico externo en condiciones favorables simplemente para sobrevivir. Esto significa que, al menos los grupos que caen en esta última categoría, no han mostrado la capacidad de plantear proyectos que se autosostengan. Dada la constatación de la importancia del proyecto económico para darle sentido y permanencia a las organizaciones campesinas, este hecho resulta grave, y nos conduce a plantear la necesidad de profundizar en las condiciones económicas, organizativas y contextuales que viabilizan la reproducción ampliada de un proyecto económico campesino.

3. Problemas educativos

Se constató la existencia de problemas ocasionados por la falta de suficientes conocimientos técnicos para el manejo del proyecto en cuestión en por lo menos tres de los grupos analizados. Los problemas debidos a este factor se presentan en dos casos: 1) cuando el proyecto está orientado a la producción de un producto típicamente campesino (pollos y cerdos), pero la escala y el esquema organizativo implícito resultan novedosos (los campesinos saben manejar animales en el traspatio); y 2) cuando el producto propuesto es novedoso para los campesinos. En todos los casos el resultado ha sido el fracaso económico del proyecto en cuestión. Las organizaciones que siguen manejando una producción conocida y a escalas conocidas, no presentan el problema en términos de fracaso; quizá, una mayor dosis de conocimientos técnicos podría aumentar los niveles de productividad. No está de más mencionar que el problema de la productividad no aparece entre las preocupaciones fundamentales de promotores ni de campesinos.

En el terreno de los conocimientos administrativos, su ausencia aparece como problema más constantemente entre los grupos. Aquí se observa una dependencia mayor respecto de los promotores, o de los miembros del grupo que se han especializado en su manejo. Por otra parte, en todos los casos se observa una dificultad para formular proyectos económicos. Dada la necesidad de los recursos externos tanto para echar a andar como para mantener un proyecto de esta naturaleza,

esta dificultad también resulta grave. Los campesinos en general llevan poco control de sus procesos contables. Se percatan de los problemas de pérdidas cuando ya es demasiado tarde para resolverlos. Al hacer las cuentas, invariablemente omiten contabilizar su propio trabajo. Se observa, sobre todo en algunos de los grupos, un claro descuido por parte de los promotores de los aspectos contables del proyecto: se advierte un sesgo más político-educativo en la actividad promocional que incluye un cierto desprecio —y el consecuente descuido— del trabajo administrativo. Este descuido se refiere tanto a la preocupación de los promotores respecto a la marcha propiamente económica (de costo-beneficio) del proyecto como a la transmisión de conocimientos y habilidades administrativas y contables a los propios campesinos.

Por último, y en lo que respecta a los procesos de reflexión y evaluación como espacios fundamentales de la actividad educativa, es necesario resaltar que no existen hábitos de reflexión colectiva y de actividad autoevaluativa. Ésta no es una necesidad sentida en ninguno de los grupos, ni podemos decir que pueda surgir espontáneamente. De los ocho grupos analizados, sólo dos de ellos reflexionan y se autoevalúan en forma sistemática. En ambos casos, la iniciativa de hacerlo parte del promotor. Quizás ésta represente una de las principales funciones del promotor, y su descuido conduce a una ausencia de crecimiento organizativo.

Quisimos también detenernos en las características educativas de los dirigentes de los grupos y organizaciones analizadas. En términos generales, son personas que se han distinguido por su historia personal de lucha y servicio a la comunidad. Son personas con ascendencia moral entre los miembros del grupo, y con carisma. El manejo de su liderazgo ha de definirse así: como carismático y muy cargado de intuición. Su propio carisma impone limitaciones a su función educativa. Por ejemplo, en una reunión de reflexión o de toma de decisiones, tienden a dar su opinión antes de que los demás la emitan; el resultado es que los demás la avalan en forma casi automática. No manejan dinámicas adecuadas de grupo que estimulen la crítica y la participación. Evidentemente, en esto hay variaciones importantes de grado entre las organizaciones.

A pesar de lo anterior, el dirigente es quizá quien participa con mayor intensidad en un proceso de aprendizaje en su relación con el promotor: aprende a negociar con el exterior, a tramitar con instituciones externas; acumula información que aprende a usar al servicio de los fines de la organización. Al hacerlo, puede relevar al promotor de muchas funciones. La constante, sin embargo, es que este aprendizaje es siempre parcial. Esto mismo explica la prolongada dependencia de los grupos respecto al agente externo.

4. Otros problemas

Del análisis realizado en los puntos anteriores, se derivan otra serie de problemas que aquí sólo recordamos, pues han sido ya analizados.

- Se observa como constante la dificultad de los grupos de diversificar sus objetivos, y en general de crecer en lo organizativo.
- El problema de la polarización entre dirigencias y base está presente en varios de los grupos observados, lo que trae como consecuencia la falta de cohesión real en el grupo.

- La necesidad de asegurar el consumo familiar entre los campesinos miembros de los grupos limita su participación cabal en los mismos. Esto mismo contribuye a explicar la dificultad de crecimiento económico de algunos de ellos.

F. Perspectivas

Aunque este apartado debería constituir uno de los puntos centrales de este análisis, hemos encontrado serias dificultades para trazar las perspectivas de los grupos por varias razones:

a) La primera de ellas se relaciona con las características de los grupos incluidos en la muestra. Por ejemplo, todos ellos son de reciente formación (1980 a la fecha). Sin embargo, no tenemos forma de saber si esto significa que la vida de los grupos campesinos es corta; que las organizaciones más antiguas ya no requieren el apoyo de COPIDER y por tanto hay un sesgo inicial de selección de los grupos que nos impide trazar trayectorias comunes; que el método de selección utilizado para el estudio no condujo a un conjunto representativo de casos; que como fenómeno social, la organización campesina es reciente y responde a necesidades cada vez más apremiantes. Al no poder ubicar la respuesta correcta (posiblemente la realidad sea una combinación de todas ellas), resulta demasiado aventurado hacer afirmaciones sobre el futuro de los grupos aquí analizados.

b) La segunda razón proviene de la dificultad misma de las organizaciones campesinas de hablar de perspectivas. Esta dificultad obedece en parte a que no fuimos capaces, en el diseño de la metodología, de encontrar la forma más adecuada de propiciar reflexión y respuesta en torno a este apartado de "mirada a futuro" de los propios grupos. Pero también pone de manifiesto una ausencia real de visión de mediano y largo plazos en los grupos mismos. Con muy pocas excepciones, los campesinos organizados con quienes tuvimos oportunidad de trabajar en torno a este proyecto tienen una visión inmediatista de su organización.

c) La tercera razón se refiere a una incógnita que no pudimos resolver en el desarrollo del proyecto. Esta incógnita gira en torno al grado real de dependencia que una organización campesina tiene sobre un proyecto económico exitoso. Parecen existir algunas indicaciones de que la agrupación organizada de campesinos satisface una serie de necesidades adicionales a las propiamente económicas que no se explicitan, pero que están presentes: la consolidación de un grupo de referencia, la necesidad de ocupación del ocio campesino en proyectos que brinden beneficios aunque sean marginales, la sensación de apoyo que se deriva de la existencia de un grupo estable, etc. Si fuera cierto que la organización campesina cobra sentido también porque satisface este tipo de necesidades, el mero criterio de capacidad de sobrevivencia económica resultaría insuficiente para trazar una trayectoria hipotética futura de un grupo.

A pesar de las razones anteriores, que indudablemente limitan nuestro análisis de perspectivas de las organizaciones, es posible, a partir de la información con la que contamos, al menos

categorizar en abstracto las posibilidades de permanencia y crecimiento de los grupos campesinos. Sin embargo, no nos atrevemos a ubicar a los grupos analizados en cada una de estas categorías. Éstas son las siguientes:

a) Grupos y organizaciones campesinas frágiles. En esta categoría caen aquellos grupos que difícilmente subsistirían si los problemas internos o externos al mismo, que ya existen, se agudizaran. Carecen de la cohesión interna para enfrentarlos, o dependen a tal grado de las condiciones externas que, si éstas cambiaran, perderían el elemento que fundamentalmente las define.
b) Grupos y organizaciones campesinas en supervivencia. En esta categoría ubicamos a aquellos grupos y organizaciones que no han logrado ni se plantean alcanzar la reproducción ampliada de su proyecto económico y organizativo. El proyecto económico no produce excedentes, o los que produce son mínimos y se distribuyen. El grupo no puede, o no le interesa, crecer ni en número de miembros ni en número de beneficiarios. Se mantiene en el nivel de reproducción simple. Pueden inclusive redefinir el proyecto de manera que los proyectos productivos o de comercialización ahora manejados tengan perspectivas alentadoras.

Agenda para la investigación: interrogantes que surgen del proyecto

El proyecto de autoevaluación y planeación de organizaciones campesinas nos ha dejado como saldo una mayor comprensión de los problemas por los que atraviesan los grupos y organizaciones campesinas; una idea más clara de los tipos de grupos y de las categorías que deben ser tomadas en cuenta para su definición; una profundización inicial sobre los procesos de los grupos y organizaciones, y la posibilidad de caracterizar el papel del promotor y de explicar su necesaria presencia en dichos grupos.

Desde el punto de vista de los objetivos propios, el desarrollo del proyecto pudo constatar la necesidad de los grupos y organizaciones campesinas de contar con una metodología que les facilite la autoevaluación y que les permita planear con cierta capacidad de prever sus acciones futuras para que así dispongan realmente de su organización como un instrumento de lucha efectivo. Logró poner a prueba, al menos en forma parcial, una metodología orientada a estas finalidades, y plasmarla en una Guía de Autoevaluación, con base en la abstracción de la experiencia de campo con los ocho grupos y organizaciones.

Sin embargo, el proyecto también ha cumplido la función de abrir una serie de interrogantes que, o bien no pudieron ser respondidas por nosotros a lo largo del proyecto, o bien surgen como consecuencia de los hallazgos del mismo.

En este apartado, procuraremos sintetizar estas interrogantes, que nos parece deberían ser objeto de profundización en estudios posteriores.

A. Interrogantes sobre el promotor y sus funciones

Dada la importancia del promotor constatada a lo largo del proyecto, y respecto tanto al inicio como a la orientación que en definitiva adquiere el propio grupo u organización, nos parece que una línea importante de indagación futura se refiere al papel que deben jugar los agentes externos en la promoción explícita de un proceso de creciente autonomía y autogestión de los grupos. Puede observarse que el promotor juega el papel de mediador entre la organización campesina y el Estado o en general el conjunto de organizaciones de la sociedad más amplia relacionadas o relacionables con el quehacer de la organización. Las interrogantes giran en torno a la forma en que se supera esta función de mediación, se logra el crecimiento autónomo de los grupos y se convierte la organización en un medio efectivo de lucha a partir de sus propios integrantes.

B. Interrogantes relativas a las condiciones de viabilidad de los proyectos económicos campesinos

Este conjunto de interrogantes se refiere a la dificultad constatada de acumulación y reproducción ampliada en la mayor parte de los grupos aquí analizados, sobre todo los pequeños. Implica partir de indagar en torno a la función del proyecto económico en la organización campesina, y dentro de ello, del papel de un proyecto económico con posibilidad de crecimiento. Más allá de esto, se plantean interrogantes relativas a las condiciones que hacen posible, en diversos contextos y en grupos de diferentes dimensiones, la existencia de proyectos económicos viables desde el punto de vista tanto estrictamente económico como de impacto real entre sus integrantes y entre los demás miembros de la comunidad y/o de la región.

Más específicamente, dentro de este punto cabe resaltar la importancia de establecer las relaciones entre contexto y proyecto económico posible; entre el modelo del proyecto económico y las características propias de la economía campesina. ¿Es posible plantear proyectos regionales en contextos en los cuales no hay un producto comercial común?, ¿es cierto que los modelos tradicionalmente implementados como las granjas de pollos o de cerdos violentan la forma de producción campesina y tienen por lo tanto pocas probabilidades de éxito?, ¿existen modelos de proyectos económicos adaptados a las condiciones de producción y la economía campesina, o éstos deben responder a las condiciones específicas de cada grupo?

C. Interrogantes relativas al crecimiento organizativo de los grupos

El estudio constata la dificultad, sobre todo de los grupos pequeños, de crecer en lo relativo a los indicadores considerados de crecimiento organizativo. Parece especialmente interesante indagar en torno a los procesos mediante los cuales una organización campesina logra diversificar sus objetivos; es decir, logra distinguir entre proyecto y lucha, y ubicar su organización como un medio que debe fortalecerse para optimizar su instrumentación en defensa de los intereses campesinos. Interesa también resolver preguntas relativas a las condiciones de la separación entre dirigencias y bases y a los procesos que pueden revertir esta realidad, que parecen más bien reflejar una realidad global de la sociedad mexicana.

También en este caso es necesario profundizar sobre las condiciones que hacen posible que esto suceda y, de manera muy importante, sobre las implicaciones educativas de dichas condiciones. Esto sin duda tiene que hacer referencia a la influencia en el contexto, en los ámbitos tanto estructurales como coyunturales, y en términos tanto políticos como económicos. La investigación en torno a estos puntos debe ubicarse en el contexto más general del movimiento campesino, del modelo de desarrollo y del papel de la organización campesina en la afectación de ambos procesos.

Dentro de este conjunto de interrogantes debemos incluir las relativas a las funciones de las instituciones de servicio a las organizaciones campesinas, pues ellas sin duda se ubican como factores importantes entre las condiciones de viabilidad de los proyectos económicos de dichas organizaciones. En este contexto, es importante resaltar que los procesos educativos más efectivos en el contexto de la organización campesina son los informales, y que lo importante es llegar a identificar metodologías que permitan hacer de este aprendizaje informal un proceso intencionado

Parte III

Exploraciones sobre la investigación

Contribución de la investigación al desarrollo de los procesos de teleducación de adultos en América Latina*

Difícilmente encontraremos en América Latina un campo tan rico en experiencias e investigación aplicada como el de la educación a distancia de adultos marginados. Si bien los medios de comunicación han sido utilizados por los educadores latinoamericanos en una enorme variedad de circunstancias y desde diversos enfoques, creemos poder afirmar, sin temor a equivocarnos, que la comunicación a distancia se ha puesto al servicio, fundamentalmente, de la educación no-formal de adultos habitantes en zonas rurales.

Los motivos de este énfasis en la comunicación educativa provienen de muchos factores, algunos de ellos más evidentes y más abiertamente reconocidos que otros. Por ejemplo, para todos resulta claro que es en los medios rurales donde las consecuencias de la desigual distribución educativa —derivada de la realidad histórica y actual de nuestros países— se vuelve un hecho tangible. Por un lado, la preocupación por contribuir a la disminución de esta desigualdad y proporcionar al campesino una serie de elementos que le permitan emerger de formas de vida en ocasiones infrahumanas, y, por otro, el alto costo implicado en pretender realizar esta tarea por las vías convencionales, han provocado el surgimiento de nuevos métodos, eficientes y más baratos, para atender a las poblaciones dispersas. Es aquí donde los medios de comunicación cobran utilidad, y pasan a ser aprovechados —en algunos casos más que en otros— como elementos centrales de nuevas empresas educativas.

Desde que el padre Joaquín Salcedo inició, en 1947, su entonces pequeña experiencia de educación a distancia de adultos campesinos en Sutatenza (Colombia), América Latina ha presenciado la multiplicación de empresas educativas radiofónicas orientadas a la población rural. En 1973 (26 años después), McAnany registró 25 instituciones semejantes en 17 países latinoamericanos. En 1978, la Asociación Latinoamericana de Escuelas Radiofónicas (ALER) contaba con 32 instituciones miembros, todas inspiradas en el modelo Sutatenza de educación radiofónica (Beltrán, 1978: 2).

Adicionalmente han surgido, y en ocasiones también fenecido, experiencias de radio-animación rural orientadas a fomentar el rol participativo del grupo de radioescuchas y a comprometer a

* Conferencia presentada en el Encuentro Latinoamericano sobre Investigación de Adultos y Teleducación, celebrado en Santiago de Chile, del 11 al 19 de mayo de 1979. Publicado en: *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. IX, núm. 3, México, 1979, pp. 150-157.

los educandos en decisiones concretas de acción. Las emisoras culturales, o las mixtas de propósitos múltiples, han mostrado su eficiencia en la captación de un amplio auditorio y en la respuesta a sus exigencias grupales e históricas. Especialmente interesantes son las empresas de educación a distancia que han quedado en manos de los mismos beneficiarios, como un refuerzo a sus propios procesos educativos, económicos y políticos, y como un medio para darle voz a un pueblo hasta ahora silencioso.[1] Aunque estas experiencias no se comparan en número a las inspiradas en el modelo ACPO (Sutatenza) de educación radiofónica, su presencia y crecimiento en América Latina han contribuido, sin duda, a enriquecer nuestro acervo de experiencias y conocimientos sobre la educación no-formal a distancia de grupos rurales marginados.

Sin embargo, y desde el tema que nos ocupa, quizá lo más sorprendente sea el hecho de que la investigación acerca de la educación a distancia en América Latina es también, al menos comparativamente, abundante. Beltrán (*op. cit.*: II) nos ha favorecido no sólo al seleccionar, sino también al emprender un primer análisis descriptivo de las investigaciones realizadas sobre escuelas radiofónicas de América Latina. Después de un proceso riguroso en cuanto a la selección del material estrictamente científico (alrededor de 3 mil referencias) concluye que contamos con 81 investigaciones empíricas[2] sobre experiencias de escuelas radiofónicas, y con 21 estudios teóricos, entendidos como "los resultantes de percepciones intuitivas, reflexiones lógicas y formulaciones conceptuales... referidas en abstracto al conjunto de Escuelas Radiofónicas".

Sin poder juzgar sobre la calidad de todos estos estudios, estaremos de acuerdo en que el número de los mismos no es despreciable; más aún, si comparamos con la investigación realizada en otras áreas igualmente importantes y más generalizadas de la educación en América Latina, tendremos que reconocer la importancia otorgada a la educación a distancia en cuanto a investigación se refiere.

La considerable acumulación de evidencia empírica, así como la nada despreciable cantidad de reuniones nacionales e internacionales de ejecutores e investigadores de la educación a distancia, que nos proporcionan valiosos ejercicios de sistematización y reflexión a partir de la práctica, han contribuido a que en la actualidad podamos contar con un conocimiento mayor respecto de la educación a distancia.

No es el momento aquí de intentar una síntesis del conocimiento científico probado en torno de la educación a distancia en América Latina. Esta tarea, sin duda, será uno de los objetivos de trabajo de este importante encuentro sobre investigación en este campo. No obstante, y con el objeto más de avivar la discusión que de sistematizar los hallazgos más importantes, me permito mencionar algunas de las conclusiones a las cuales ya podemos arribar:

[1] Cfr. Emile McAnany, "Radio's Role in Development: Five strategies of use", *Information Bulletin*, Academy for Educational Development, Washington, núm. 4, 1973.

[2] Beltrán define como "investigaciones científicas" (empíricas) las caracterizadas por acciones sistemáticas de obtención de conocimiento sobre las escuelas radiofónicas, basadas en el uso de métodos e instrumentos de observación, medición y análisis de una determinada realidad que, a más de empíricamente verificables, sean repetibles, generalizables y acumulativas.

1. Quizá la afirmación más incontrovertible que puede hacerse sobre la educación a distancia en América Latina —como la hemos venido entendiendo— consiste en que indiscutiblemente es la radio, como medio, la que mayor eficiencia (bajo costo, buenos resultados) reporta para la educación de adultos en América Latina.
2. El medio radio ha probado su versatilidad y flexibilidad al haberse adaptado, en diversos momentos y contextos, a igualmente variados modelos y estrategias de educación no-formal.
3. No obstante, el uso aislado del medio radio es poco eficiente. Este se encuentra potenciado, como instrumento, en la medida en que se combina con otros medios de comunicación y, fundamentalmente, con la comunicación interpersonal.
4. Como medio, la radio y otras tecnologías de posible aprovechamiento educativo han probado su utilidad no sólo en la divulgación de información y conocimientos, sino también en aspectos tales como la motivación, las actitudes, la organización, la participación comunitaria, la acción transformadora (Ingle, 1977: 44). Más aún, parece existir evidencia suficiente como para afirmar que el uso más efectivo de los medios y la tecnología se ha dado en situaciones en que éstos se han combinado con otras actividades y medios en un acercamiento diversificado a un problema concreto. Es de esta manera cuando los medios, vinculados a las posibilidades concretas de acción organizada y comprometida, alcanzan sus mayores efectos (*ibid*.: 46; Evans, 1976: 9).
5. La investigación parece constatar que el uso de los medios de comunicación en la educación de adultos ha experimentado a nivel mundial y, por ende, también en América Latina, un "corrimiento" o viraje:

    - de situaciones más formales de educación a situaciones no-formales e informales;
    - de una perspectiva masiva, de control externo de programas y mensajes, y de una definición externa de las necesidades de los educandos, a un manejo local, participativo y autocontrolado;
    - de una dependencia central del medio masivo, a una descentralización instrumental y a una proliferación de medios populares de apoyo educativo; y
    - de una profesionalización del manejo de los medios a una popularización del mismo.[3]

6. Las estrategias de uso de los medios en la educación de adultos se pueden situar en un *continuum* en uno de cuyos extremos se encuentran las estrategias centradas en el uso del medio con otros tipos de actividades, y en el extremo opuesto se ubicarían las experiencias que utilizan el medio comunicativo como "instrumento de apoyo" a una serie de actividades educativo-promocionales y organizativas, en las cuales lo central son las actividades directas, y la dependencia con respecto al medio es reducida. Así concebidas estas estrategias, podemos quizá afirmar que la investigación ha constatado una eficiencia de menos a más, correlativa al *continuum*.

[3] Cfr. Evans, *op. cit.*

Estos "corrimientos" constatados, si bien han corroborado el potencial de los medios en las tareas educativas, sobre todo han relativizado su poder y lo han condicionado. A su vez, han develado, al menos, dos contradicciones inherentes al uso de la tecnología en la educación formal de adultos, que en este momento están planteadas quizá con mayor claridad como nunca antes, y las cuales hay que someter a un cuidadoso análisis si pretendemos seguir usando los medios al servicio de la educación no-formal. Sucintamente, estas contradicciones pueden resumirse de la siguiente manera:

1. La mayor ventaja desde el punto de vista de cobertura, y por tanto de costo que presentan los medios masivos de comunicación, está precisamente en su característica masiva. Sin embargo, la experiencia demuestra que el centro de atención en la educación no-formal debe estar situado localmente para poder responder a las necesidades sentidas por los grupos específicos, a partir de sus propios procesos.
2. Cuando el uso de los medios de comunicación empezó a experimentarse en el campo educativo, la calidad de la enseñanza impartida constituía, sin duda, una de las ventajas más evidentes. Sólo con un buen maestro se cubría una población que de otra forma requeriría un gran número de maestros mediocres o sencillamente malos. Así, el manejo de los medios se planteaba necesariamente como un trabajo profesional, realizado por personas especialmente entrenadas y de excelentes calificaciones. Nuevamente, sin embargo, la experiencia parece demostrar que en la medida en que no se dé la participación de los propios destinatarios en la elaboración de los mensajes y en la propia definición de los contenidos, es decir, en que no se "popularice" el uso de los medios, la eficiencia para la educación no-formal resulta mermada. La segunda contradicción, por tanto, se plantea entre la calidad y la necesidad de desprofesionalizar el manejo de los medios en aras de la participación de la población en su propio proceso.

Un análisis más cuidadoso del conocimiento acumulado en torno a este tema, y sobre todo de la experiencia latinoamericana, plantearía sin duda otros aspectos de la problemática actual; pero basta resaltar aquí que la experiencia de la educación a distancia de adultos en América Latina ha planteado profundos cuestionamientos a las hasta ahora consideradas "ventajas" del uso de los medios masivos para la educación. En este momento, la educación no-formal le plantea un reto a los medios de comunicación: ¿son capaces de adaptarse a los requerimientos de eficiencia planteados por aquélla, de participación y autocontrol de su propio proceso promocional? Nosotros creemos que este reto necesariamente se le plantea también a la investigación educativa preocupada por este tema.

De ninguna manera podemos calificar de casual la proliferación de experiencias en educación a distancia para adultos en América Latina. Tendremos también que reconocer que el viraje o "corrimiento" de las experiencias de educación a distancia hacia métodos y contenidos no-formales de educación, coinciden en el tiempo con la divulgación del "Informe Faure"[4] y de

[4] Edgar Faure, *Learning to Be: The World of Education Today and Tomorrow*, UNESCO, Londres, 1972.

los estudios de Coombs y Ahmed[5] en el sentido de recomendar, a nivel internacional, el impulso y la promoción de sistemas de educación no-formal en el tercer mundo. La mayoría de las experiencias en América Latina —que a diferencia de las africanas, por ejemplo, han sido impulsadas fundamentalmente por el sector privado—, han requerido financiamiento externo para operar, expandirse y abrirse a nuevos campos. Y este financiamiento ha estado disponible cuando han coincidido las iniciativas propias y los intereses internacionales en materia de educación de los sectores marginados de América Latina. Creo que no es demasiado aventurado afirmar que el considerable acervo de investigaciones con las que contamos sobre el tema que nos ocupa, ha sido posible gracias, también, a los intereses externos que existen sobre los efectos de esta innovación. Lo que queremos decir es que, de alguna manera, gran parte de lo que existe a nivel de experiencia y de conocimiento sobre la educación de adultos es lo que ha sido posible experimentar y conocer por contar con el interés y el apoyo externos. Hay, por tanto, mucho de "importado" en esta considerable riqueza.

Algunos indicadores sobre la investigación realizada iluminan este aspecto. Desde el punto de vista meramente cuantitativo, los datos que reporta Beltrán son interesantes: un 30% de las investigaciones empíricas sobre experiencias de escuelas radiofónicas en América Latina ha sido publicado exclusivamente en inglés, y un 11 % se ha editado en ambos idiomas. Esto significa que al menos 3 de cada 10 investigaciones empíricas se han realizado para su consumo externo (Beltrán, *op. cit.*: 20).

No obstante, lo más interesante es lo que podemos decir con respecto a los contenidos de sus investigaciones. Nos vamos a referir a la mayor parte del material publicado, conscientes de que, al hacerlo, cometemos una injusticia con aquellos investigadores que se escapan de este esquema y que, sin duda, marcan importantes pautas para nuestras futuras agendas de investigación. Corriendo el riesgo de simplificar, son dos las cuestiones que nos parece importante resaltar a este respecto:

1. La gran mayoría de las investigaciones realizadas sobre el tema se han preocupado, fundamentalmente, por los aspectos de la organización en el manejo del medio, los objetivos del proyecto y los efectos de su uso. Es decir que el modelo inspirador de los datos recogidos ha sido, en términos globales, el de Lasswell: ¿quién le dice qué a quién, por qué canal y con cuáles efectos? Hemos operado sobre la base de que, para comunicarnos con el campesino, es necesario definir —desde fuera y por nosotros— lo que es importante comunicarle, hacerlo a través de un medio que verdaderamente reciba, transmitir este mensaje en forma eficiente, y evaluar si hemos o no logrado los efectos esperados, para retroalimentar el proyecto. Si nos ha interesado profundizar sobre el contexto, las necesidades de los beneficiarios, su lenguaje, su código, es porque hemos aprendido que es necesario "adaptar" nuestro mensaje para obtener con mayor eficiencia los logros esperados. Los efectos nos han interesado a nivel individual —conocimientos, motivación, actitudes— o, cuando mucho, grupal; poco hemos adquirido sobre los efectos "societales", "procesuales" de nuestros sistemas. Ni siquiera hemos tratado de explicarnos

[5] Cfr. Coombs y Ahmed, *Attacking Poverty: How Non-formal Education can Help*, John Hopkins University Press, Baltimore, 1974.

por qué surge en un determinado momento histórico la necesidad y la posibilidad de la educación a distancia (Montoya, 1977: 164).

Creo que como latinoamericanos tenemos que rebasar este modelo. La ciencia social latinoamericana ha demostrado reiteradamente que sobre los procesos ideológicos —y por tanto educativos— opera una serie de determinaciones estructurales que es necesario conocer. Sabemos que el problema de América Latina no puede reducirse a la "ignorancia" de su población, sino que ésta es más bien efecto de su condición de dependencia. Reconocemos abiertamente en otros contextos que las actividades educativas ni se explican por sí solas, ni tienen la capacidad de autogenerar cambios sociales. En la educación no-formal hemos reconocido la necesidad de adoptar enfoques integrales de promoción, de forma que se ataquen desde muchos ángulos las causas del problema de la marginación. Sabemos que sin la organización supralocal de los campesinos, difícilmente se logra algo más que la promoción de fenómenos individuales de cambio. Y, sin embargo, en los procesos de educación no-formal a distancia, poco tomamos en cuenta los elementos necesarios para ubicar y entender el proceso. Hemos hecho investigación aplicada, que sin duda ha retroalimentado a los proyectos y les ha permitido mejorar los elementos del proceso *input-output-feedback*. Pero no más que esto.

2. Una segunda reflexión que nos parece pertinente, es el hecho de que la investigación sobre los procesos de educación no-formal a distancia ha cumplido más la función de constatar la existencia de innovaciones, que de preverlas o promoverlas. Es decir, la investigación sobre estas experiencias ha permanecido a la zaga de su práctica. Las innovaciones surgen en la acción, después la investigación se encarga de registrarlas y tratar de explicarlas. Obviamente, gracias a este hecho, ahora podemos cuestionar enfoques de educación a distancia que aún imperan en nuestro medio.

Pero es necesario lograr que la investigación prediga, explique, ilumine rumbos a recorrer en el futuro.

Estamos convencidos de que en las investigaciones que constatan y registran experiencias novedosas, hay toda una riqueza de lo que es la experiencia verdaderamente latinoamericana, y que es ya urgente rescatar. Esencialmente, son las innovaciones que sirven en la práctica misma las que nos permiten "escuchar" al campesino latinoamericano. Es él quien se ha resistido a operar dentro de modelos determinados, quien no se ha dejado convencer por cierto tipo de mensajes, quien ha abandonado programas que no responden a sus intereses más profundos, y quien, por el contrario, ha respondido con entusiasmo y compromiso a otro tipo de modelos teleducativos. Por el campesino se han modificado algunas estrategias y enfoques, y se han abierto, experimentalmente, nuevos campos a la acción.

Creemos que desde el punto de vista de la investigación en la educación a distancia, la tarea más importante que nos queda por delante es, en primer lugar, este "rescate" de la experiencia latinoamericana, que desbroce el campo entre modelos que nos hemos visto en la necesidad de "importar", y aquéllos que verdaderamente responden a las exigencias de nuestras clases populares.

Desde la perspectiva latinoamericana, consideramos que la tarea de la investigación en la educación no-formal a distancia tiene que plantearse de tal manera que permee todos los niveles de acción educativa. De esta forma, sería necesario promover:

1. **La investigación teórica:**
   la elaboración del enfoque de la relación entre educación y estructura social, la creación del marco básico de referencia para las futuras investigaciones orientadas a la acción, pero a una acción acorde con las necesidades de transformación social hacia la justicia.
2. **La heteroinvestigación:**
   es decir, el apoyo externo investigativo y evaluativo a las instituciones implementadoras de programas de educación no-formal de adultos. La perspectiva de estos estudios deberá consistir no sólo en apoyar directamente la acción, sino en acumular evidencia empírica que permita ir revisando nuestros marcos teóricos más generales, así como interpretando los procesos sociales que generan diferentes estrategias educativas.
3. **La autoevaluación:**
   es decir, la generación de una actitud autorreflexiva y crítica entre los implementadores, que les permita, a partir de datos objetivos, el continuo y recurrente cuestionamiento del papel que juegan los proyectos específicos en una perspectiva de cambio más amplio. De lo que se trata es de contar con los datos y con la actitud necesarios para evaluar continuamente la eficiencia y la eficacia de los programas. Es cierto que sin eficiencia no hay eficacia, pero no debemos olvidar que la primera está en función de la segunda.
4. **La investigación por parte de los propios destinatarios de la acción:**
   estamos convencidos de que los medios de comunicación educativa utilizados ahora al servicio de los sectores desfavorecidos de nuestras sociedades deberán, en el mediano o largo plazo, ser manejados por ellos mismos. Esto no es una utopía. Hay experiencias que ya demuestran su utilidad y, sobre todo, su potencial para apoyar procesos sociales propios de las clases populares. Pero este proceso tiene que ser cuidadosamente preparado y no hay mejor manera de lograrlo que haciendo desde ahora partícipes a los destinatarios en el proyecto mismo, así como en los procesos de investigación y evaluación. Pensamos que éste es un cambio efectivo para lograr un develamiento crítico de la realidad en la que están insertos los destinatarios, para lograr la conciencia necesaria por parte de estos sectores a fin de implementar proyectos y utilizar los medios a partir de sus propios intereses.

   Los investigadores latinoamericanos debemos tomar un papel más agresivo en nuestra tarea intelectual. Es preciso evitar seguir siendo manejados por intereses ajenos a los propios y, sobre todo, ajenos a los de las clases populares. Es necesario penetrar el medio de la educación de adultos desde nuestra propia perspectiva teórica. Debemos, con la honestidad científica que debe caracterizarnos, dejarnos interpelar continuamente por la realidad y la práctica, en continua relación con ella.

Referencias

Beltrán, Luis Ramiro (1978). *Las escuelas radiofónicas de América Latina. Una reseña bibliográfica*. Bogotá: Centro Internacional de Investigaciones.

Evans, David R. (1976). *Technology in Nonformal Education: A Critical Appraisal*. Amherst: Center for International Education, University of Massachusetts.

Ingle, Henry T. (1977). *Medios de comunicación y tecnología. Una mirada a su papel en los programas de educación no-formal*. México: Centro de Estudios Educativos.

Montoya, Alberto (1977). *Un acercamiento a la comunicación entre los campesinos mexicanos*. Palo Alto, Ca.: Stanford University.

La investigación sobre educación de adultos en América Latina*

Introducción

El tema que nos atañe no puede ceñirse a un esquema de análisis lógico y objetivo. El material con que contamos sobre el tema es, en cierto sentido, ambivalente. Si bien la educación de adultos ha sido uno de los temas disciplinarios sobre los cuales más se ha escrito en fechas recientes, el contenido de los documentos es sumamente diverso y polifacético. Su análisis requiere una clara definición de lo que se entiende por investigación y también de una clara definición de lo que se entiende por educación de adultos.

Es aquí donde empiezan nuestros problemas. El término "educación de adultos" es muy amplio y, por lo tanto, muy vago. Esto dificulta el manejo del concepto en términos operativos. El asunto se ha complicado algo más en los últimos años, con el surgimiento de conceptos que, al tratar de precisar más la realidad educativa a la que se refieren, confunden algo más el panorama. En esta forma, oímos hablar hoy de educación de adultos, de educación abierta, de educación permanente y recurrente, de educación no formal, de educación informal, de educación sistemática o asistemática, de educación extraescolar, de educación popular. Lo más sorprendente del caso es que un mismo fenómeno educativo puede fácilmente caer dentro de siete de los nueve conceptos mencionados.

El fenómeno de la educación de adultos, así como su estudio y puesta en práctica, no es ni con mucho algo novedoso. Pero no cabe duda de que en los últimos 30 años el interés por el mismo ha aumentado notablemente. Este aumento no es casual. Se origina con la comprobación de que mediante la educación formal difícilmente se pueden distribuir en forma equitativa las oportunidades educacionales para favorecer la permeabilidad social, preparar los recursos humanos necesarios y desarrollar los conocimientos y habilidades que, para su vida cotidiana, requieren los grandes sectores que se mantienen al margen de los beneficios de la actividad económica en países como el nuestro. Se origina también por el hecho cada vez más evidente de la dificultad de financiar la expansión cuantitativa y el mejoramiento cualitativo de la escolaridad formal en nuestros países. El sistema de educación formal no alcanza a cubrir las necesidades, ni siquiera de educación básica, de toda

* Incluido en: Carlos Alberto Torres (coord.), *Ensayos sobre la educación de los adultos en América Latina*, Centro de Estudios Educativos, México, 1982, pp. 463-481.

la población. Las causas de este fenómeno son varias. La primera, y tal vez la menos importante, es la fuerte explosión demográfica que desde principios de siglo han experimentado estos países. Los sistemas educativos en el tercer mundo no han podido crecer al ritmo suficiente, no digamos para cubrir su déficit, sino en ocasiones ni siquiera para hacer frente a su crecimiento poblacional. A esto hay que añadir el problema de la escasez de recursos, tanto humanos como financieros. Para dar sólo una idea, baste decir que en 1978 los países desarrollados gastaron en educación 120 mil millones de dólares. En cambio, los países del tercer mundo, para atender al mismo número de alumnos, gastaron sólo 12 mil millones de dólares.

Pero la segunda razón, y quizá la fundamental, de la incapacidad del sistema educativo para expandirse suficientemente, se encuentra en la estructura política y económica de estos países. La educación formal, dentro de un contexto de dependencia, desigualdad, injusticia y opresión, no puede más que reflejar lo que sucede en la sociedad en la que se encuentra inserta. La educación formal se enfrenta al problema de que el contenido que imparte no ha mostrado su capacidad para proporcionar conocimientos y habilidades útiles para las necesidades de la vida cotidiana del individuo —sobre todo en las zonas rurales y rezagadas—, ni para las necesidades de autonomía y desarrollo independiente de los países. En un trabajo reciente (1980) he procurado demostrar que las zonas campesinas no responden con igual entusiasmo y constancia a la poca educación que se les ofrece, y que esto se debe a que la educación formal no ha probado su utilidad para la vida del campo. La escolaridad sólo aumenta la capacidad de sobrevivir en un mundo urbano. Las causas de este fenómeno son muy complejas. Entre ellas están: la influencia cultural y de otro tipo de los países desarrollados sobre nuestros objetivos educativos; el excesivo nacionalismo que ha impedido la regionalización de los contenidos; la importancia de la función ideológica del sistema para mantener la estructura; la ausencia de acciones económicas y políticas sobre el medio ambiente, que permitan aplicar los conocimientos y las habilidades adquiridos en la escuela. Éstos se olvidan por desuso.

Ante esta problemática, la educación de adultos ha sido considerada como una posible vía para atender a la población que ha sufrido los efectos de una mala distribución cuantitativa y cualitativa de la educación. En ocasiones se considera como el camino más económico para atender a una población educada; otras veces es considerada como la vía más eficaz para lograr una repercusión de la educación sobre el desarrollo local y regional, ya que los adultos pueden aplicar en forma inmediata los conocimientos adquiridos para transformar su realidad.

Con estos antecedentes procuraremos abordar la problemática de la investigación en educación de adultos, para después intentar relacionarla con la problemática educativa fundamental de nuestros países.

La investigación sobre educación de adultos en nuestros países

Es necesario considerar la investigación educativa como una actividad permanente y acumulativa que parte de una problemática específica, que analiza los datos que proceden de la misma, y que permite ir generando explicaciones y por tanto vías de solución, a la problemática original. En este

sentido, es necesario que la investigación en una determinada área disciplinaria tienda a constituir un conjunto integrado, pero dinámico, de estudios de diagnóstico, evaluativos, y experimentales y de acumulación teórica de posibles explicaciones.

A) ¿Quién realiza la investigación en educación de adultos?

Existen grandes diferencias en la generación inicial de la investigación en educación de adultos, dependiendo de la agencia investigadora de que se trate. De esta manera, podemos observar que los grandes estudios teóricos sobre la educación de adultos —su concepción general, sus condiciones de ejecución y de éxito, sus efectos globales, sus posibilidades y limitaciones, sus perspectivas comparativas— preocupan fundamentalmente a los organismos internacionales y a las agencias extranjeras (de Estados Unidos y Europa). Los estudios de orientación aplicada y de intención fundamentalmente operativa —costos, métodos, contenidos, alumnos, maestros— preocupan fundamentalmente a las agencias nacionales, sobre todo las gubernamentales.

Para fundamentar esta hipótesis presentamos los siguientes datos:

1. En el Congreso Internacional de Educación llevado a cabo en la ciudad de México en marzo de 1978, se presentaron una serie de ponencias que reportan resultados preliminares o finales de investigaciones sobre educación en el continente. En la medida en que los temas de investigación educativa que se discutieron en el transcurso del congreso son indicativos del contenido en torno al cual se centran las preocupaciones fundamentales a nivel continental y regional, es interesante anotar que se observa entre los estadounidenses un marcado interés por los problemas educativos del Tercer Mundo. Esto es especialmente cierto en los temas relacionados con la educación de adultos y con la educación rural e indígena, en los que alrededor del 75% de las ponencias presentadas se refieren a investigaciones realizadas en estos países. Entre los estadounidenses existen más estudios de tipo histórico o general; entre los latinoamericanos predominan las presentaciones que proponen modelos educativos (cfr. Centro de Estudios Educativos, 1978: ix-xii).
2. Un estudio que analiza los documentos reseñados en los *Resúmenes Analíticos en Educación*[1] publicados entre octubre de 1972 y octubre de 1976 sobre educación de adultos (152 entre mil documentos) nos indica lo siguiente (cfr. Ochoa y García Huidobro, 1979):
   a) Los mayores porcentajes de estudios empíricos y de informes de avance están en las unidades nacionales. Los estudios no empíricos están mayormente representados en las unidades estadounidenses y europeas. Pareciera que el papel asumido por las agencias extranjeras en esta propagación de la educación de adultos en América Latina es muy importante (*ibid*., 12).

[1] Los *Resúmenes Analíticos en Educación* son una publicación trimestral del Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación (Chile) cuya finalidad es dar a conocer sintéticamente las investigaciones publicadas o en curso, las experiencias significativas y los documentos de especial interés originados en América Latina o que se refieren a la región. Cada resumen consta de alrededor de 500 palabras.

b) La proporción de documentos de enfoque interdisciplinario es claramente superior en los documentos de las unidades nacionales que en los de las extranjeras, con la consecuente inversión de proporciones para el enfoque disciplinario.[2] Si se considera el carácter probablemente más académico de los trabajos de una disciplina, se podrá inferir un mayor nivel en los trabajos extranjeros (*ibid*., 15).
c) Los estudios de tipo descriptivo y evaluativo[3] son más propios de las unidades nacionales; los estudios interpretativos de las unidades extranjeras (*ibid*., 18).
d) Desde el punto de vista de la materia de estudio, el documento al que hacemos referencia señala que: i) los documentos que se refieren al proceso de enseñanza-aprendizaje proceden mayoritariamente de las unidades nacionales, lo que indicaría una preocupación más práctica por parte de estas agencias; ii) los trabajos interesados en alumnos y profesores son también más propios de las unidades nacionales; iii) los documentos que estudian la institucionalidad de la educación[4] emanan principalmente de los organismos internacionales; y iv) las unidades extranjeras muestran mayor presencia relativa en la categoría "educación y sociedad",[5] lo que a su vez indicaría un análisis más teórico por parte de estos organismos (*ibid*., 22-23).

3. Resulta indicativo que de las investigaciones que se han llevado a cabo sobre escuelas radiofónicas[6] de América Latina, 30% se ha publicado sólo en inglés, y 11% en inglés y en español. Esto significa que al menos tres de cada diez investigaciones sobre este tema han sido publicadas para consumo externo (Beltrán, 1978: 20).

De los datos anteriores quisiera resaltar dos cuestiones que, a mi parecer, señalan aspectos críticos de la investigación educativa en educación de adultos.

En primer lugar, los datos anteriores parecen indicarnos que los estudios más globales, de mayor nivel académico y de mayor importancia teórica son realizados fundamentalmente por agencias extranjeras. Esto significa que son éstas las que necesariamente orientan la actividad investigativa y

[2] Se considera como *disciplinario* un trabajo cuando se inscribe con claridad dentro de una disciplina; y el *interdisciplinario* para los casos en los que confluyen varias disciplinas simultáneamente. Este enfoque interdisciplinario incluye el planeamiento de la educación, la pedagogía y la administración.

[3] Los estudios descriptivos se definieron como aquéllos que buscan el conocimiento de una realidad sin llegar a una interpretación o a la prueba de una hipótesis; estudios interpretativos son los que procuran entregar una explicación de la realidad, ya sea mediante la comprobación de hipótesis, ya sea mediante la lectura de la realidad a partir de un marco de análisis más amplio; estudios evaluativos son aquéllos que intentan evaluar una realidad o acción educacional.

[4] Los documentos que se refieren a la institucionalidad de la educación incluyen planes, administración de la educación, evaluación de un sistema o subsistema, problema de costos, gastos, financiamiento, etcétera.

[5] La categoría "educación y sociedad" incluye los documentos que relacionan la educación con el sistema social, con los grupos sociales y/o con los problemas del desarrollo social y económico.

[6] Las escuelas radiofónicas han sido difundidas ampliamente en América Latina y han representado una forma de llevar la educación básica a través de la radio y de monitores locales a un gran número de adultos habitantes de zonas rurales y marginadas.

la implementación de programas de educación de adultos que se realizan en nuestros países, ya que son estos estudios los que proporcionan los marcos teóricos de referencia disponibles. No cabe duda de que la influencia teórica sobre la investigación y la ejecución es la más determinante. No hay que olvidar que gran parte de esta investigación debe ser conducida por personas cuyo conocimiento de la problemática educativa y contextual de América Latina no es directo, y cuyas oportunidades de participar en alguna experiencia práctica de ejecución en nuestros países es más remota.

En segundo lugar, puede sostenerse como hipótesis que una gran parte de los estudios que conducen las agencias extranjeras en nuestros países no está fácilmente disponible entre los investigadores de América Latina, por el solo hecho del idioma de su publicación. Si esto es cierto, necesariamente se encuentra limitada la posibilidad de que la investigación en educación de adultos fluya como un proceso dinámico y dialéctico de acumulación de conocimientos.

Es evidente que un gran número de los programas de educación de adultos que se llevan a cabo en América Latina han sido posibles, al menos parcialmente, gracias al financiamiento otorgado por organismos internacionales. Y ésta es quizá la causa más evidente del interés de los extranjeros por el estudio de esta problemática en nuestros países.

No obstante, el hecho de poder desarrollar en forma autónoma y acumular nuestros propios conocimientos sobre este fenómeno educativo debe, desde nuestro punto de vista, constituir uno de los retos principales de la investigación educativa en América Latina.

Ahora bien, dentro de las instituciones y centros de investigación nacionales, existen algunas diferencias importantes en el tipo de investigación realizada según el tipo de centro de que se trate. Ochoa y García Huidobro (*op. cit.*) encuentran en su estudio lo siguiente:

a) Son los centros privados de investigación los que más se interesan por la investigación en educación de adultos. En ellos, la investigación sobre este tema representa 22% del total. En los organismos gubernamentales y universitarios, en cambio, la proporción es del 12% (*ibid*., 8).
b) Los estudios empíricos están mayormente representados en las unidades universitarias, y especialmente en los centros privados. Los estudios no empíricos alcanzan un porcentaje más alto en los centros universitarios. Los informes (de experiencias, de reuniones, de material de enseñanza, de avance de proyectos) son prioritariamente una preocupación gubernamental. Las universidades y los centros privados destacan por sus porcentajes de estudios (empíricos y no empíricos), mientras que las agencias gubernamentales presentan el mayor número de informes de todo tipo, lo que muestra una clara ligazón entre estas últimas agencias y la práctica en detrimento de la investigación (*ibid*., 13).
c) Los estudios disciplinarios son realizados, en su mayoría, por los centros universitarios, seguidos de los privados. Las agencias gubernamentales, en cambio, producen documentos que suponen el aporte de varias disciplinas (*ibid*., 16).
d) Los estudios descriptivos aparecen en todas las unidades. Los interpretativos son más propios de los centros universitarios, mientras que los evaluativos presentan un mayor índice de aparición en los centros gubernamentales (*ibid*., 18).

e) En relación con la temática de estudio, ocurre que el mayor porcentaje de documentos que se refieren al proceso de enseñanza-aprendizaje corresponde a las agencias gubernamentales. Los centros privados se preocupan más por los temas que tienen relación con alumnos y profesores y sobre todo con los que se refieren a la institucionalidad de la educación. En las unidades universitarias prevalecen los estudios acerca de las relaciones entre educación y sociedad (*ibid*., 23).

De lo anterior podemos concluir que la investigación propiamente dicha se realiza sobre todo en universidades y en centros privados de investigación. Las primeras parecen producir estudios de mayor nivel académico y de mayor alcance teórico. Por su parte, los centros gubernamentales parecen limitar su producción a descripciones, evaluaciones e informes de avance de los programas. Tiene un enfoque mucho más vinculado con la práctica de la educación de adultos. Si consideramos que son las agencias gubernamentales las que, en términos generales, atienden mediante sus programas a un mayor número de adultos, no deja de preocupar el hecho de que éstas parecen no realizar actividades propiamente investigativas sobre esa práctica, y que la riqueza de sus experiencias se encuentra, hasta cierto punto, perdida.

En síntesis, podemos afirmar que, a pesar de la enorme acumulación de experiencias de educación de adultos que tienen nuestros países, éstos no parecen contar con la capacidad de investigación suficiente como para ir generando un proceso científico de acumulación de conocimientos sobre el tema. Gran parte de lo que orienta y recoge nuestra experiencia se hace fuera de nuestros países, y probablemente para su consumo externo. Por otra parte, parece existir una desvinculación entre lo que se pone en práctica y lo que se investiga técnica, empírica y disciplinariamente, según lo que puede juzgarse a partir del tipo de agencias que hacen una y otra cosa.

Estamos lejos, pues, de lograr una efectiva relación entre investigación y desarrollo por lo que a la educación de adultos se refiere. Dado el panorama anterior, parece difícil que la investigación logre, en un mediano plazo, adelantarse a los problemas relativos a este fenómeno y acompañar efectivamente su desarrollo.

La realidad anterior explica gran parte de lo que podríamos llamar las principales deficiencias de la investigación en educación de adultos en nuestros países.

B) La investigación básica

Entenderemos aquí por investigación básica todo desarrollo teórico y conceptual que, a la vez que parte de la generalización y abstracción de los fenómenos observados, cumple la función principal de orientar la actividad científica por nuevos caminos menos conocidos.

Nos atrevemos aquí a plantear que —al menos en nuestros países— no existe o es insignificante la investigación básica que se ha realizado y se realiza sobre la educación de adultos. Y de esta realidad, sostenemos, emanan sus principales deficiencias:

1. Hemos visto ya los problemas conceptuales de la educación de adultos. Nuestra ciencia educativa no ha sido capaz, hasta la fecha, de producir un marco conceptual claro y coherente sobre el fenómeno de la educación de adultos. Estamos operando en nuestras investigaciones con múltiples definiciones para un mismo fenómeno, o lo que es quizá más grave, con una misma definición para fenómenos distintos. Lo poco de conceptual con lo que contamos lo hemos importado, no ha emanado de nuestra realidad y de la sistematización de nuestra práctica (excepción hecha, posiblemente, del concepto de educación popular).
2. No sabemos aún cómo aprende un adulto. La naciente ciencia de la andragogía no ha experimentado en nuestros países avances importantes desde la *Pedagogía del oprimido* de Paulo Freire. Seguimos procurando conocer este fenómeno mediante la práctica del ensayo y error. Pero nos movemos en un terreno en el que trabajamos con adultos a partir de una serie de principios pedagógicos propios de los conocimientos con los que se cuenta sobre el desarrollo del niño.
3. Hemos sido incapaces de sistematizar y abstraer experiencias de educación de adultos en nuestros países. Contamos con múltiples informes, estudios descriptivos, evaluaciones que permanecen aislados entre sí y que a menudo ni siquiera hemos reunido. No hemos logrado aprovechar nuestra experiencia para intentar lo que probablemente significaría un auténtico salto cualitativo en nuestros conocimientos sobre la educación de adultos.
4. Quizá lo más grave de todo sea que no nos hemos siquiera aproximado a conocer las relaciones entre la educación de adultos y el contexto socioeconómico y político circundante. No sabemos qué papel juega la educación en el desarrollo local y regional. Seguimos moviéndonos entre las diversas hipótesis de la educación y el desarrollo: la primera es variable independiente o interviniente, o bien, más recientemente, la primera depende de la segunda. Contamos con poca fundamentación para cada una de ellas. No conocemos aún qué efectos inmediatos y mediatos tiene la educación de adultos sobre sus beneficiarios. Y ciertamente existe aún una gran vaguedad acerca de las situaciones que generan y explican el analfabetismo y la ignorancia. Sin estos conocimientos básicos, lo que hagamos en educación de adultos equivale, hasta cierto punto, a seguir dando palos de ciego.

C) La investigación aplicada

Para la investigación han faltado recursos humanos y económicos, y quizás incluso interés en nuestra comunidad científica para desarrollarla; pero esto segundo (la investigación aplicada) ha sobrado. Bajo el rubro de educación de adultos encontraremos en cualquier biblioteca especializada una enorme cantidad de diseños de proyectos o modelos, de esquemas administrativos, de descripciones de experiencias directas, de reseñas de cursos de entrenamiento de maestros, de manuales y textos de educación para adultos, de generación de apoyos didácticos... La educación de adultos ha sido definida como una prioridad en la política educativa de muchos de nuestros países, y cada vez se vuelve más urgente y necesario el logro de programas eficientes y poco costosos.

Nos parece que actualmente la cantidad de estudios orientados a la práctica operativa de los diversos programas de educación de adultos es ya abrumadora. Aunque de una riqueza extraordinaria, cualquier intento actual de ordenamiento y sistematización de ese cúmulo de conocimientos implica, sin duda, un esfuerzo considerable. Lo grave del caso es que, para quien proporciona los recursos para investigar, esto no parece una tarea urgente. A nivel político, resulta todavía más importante aportar a los nuevos programas de educación de adultos aquellos elementos que les permitan funcionar con mayor eficiencia.

D) La investigación evaluativa y el desarrollo experimental

Por lo que toca a la investigación evaluativa, nos encontramos con una realidad muy similar a la descrita para el caso de la investigación aplicada. Es muy importante para las agencias financiadoras y ejecutoras conocer los resultados de los programas emprendidos. Interesa saber por dónde debe corregirse y si es conveniente seguirlos manteniendo. Una vez más, gracias a la disponibilidad de recursos para este tipo de trabajos, podemos decir que contamos con una gran cantidad de estudios. Desgraciadamente, tampoco éstos han logrado reunirse y ordenarse para efectuar un análisis de conjunto de sus resultados, procurando buscar constantes y contradicciones. Aunque esta tarea se dificulta por la enorme variedad de enfoques y metodologías empleados, la realidad, al parecer, es que interesa menos explicar los resultados de la educación de adultos, y más mejorar la puesta en práctica de los programas.

Esto resulta más evidente si consideramos el escaso e insignificante desarrollo experimental en educación de adultos de nuestros países. Los programas se diseñan en el escritorio. De ahí sigue su ejecución directa. La ausencia de marcos teóricos y de hipótesis operativas ha conducido a los ejecutores a emprender esos saltos mortales entre las ideas y la acción directa, lo cual en gran parte explica el fracaso de muchos de los programas en los cuales se habían fincado grandes esperanzas

La problemática educativa de los adultos en nuestros países

Nos interesa en este apartado indicar algunos de los aspectos críticos de la problemática educativa de uno de los mayores sectores adultos de nuestra población que ha permanecido al margen de los beneficios educativos. Concretamente, intentaremos analizar la educación de los adultos campesinos, con el fin de que se puedan observar las relaciones existentes entre la problemática y los enfoques principales de la actividad científica sobre un mismo tema.

A) Efectos de algunas innovaciones educativas destinadas a la población campesina

El crónico rezago educativo de las zonas rurales, y las realidades arriba descritas acerca de la utilidad de la educación formal en estas zonas, han llevado a muchos planificadores a proponer nuevos enfoques y métodos de educación campesina.

Idealmente, se espera que "esta instrucción más práctica y más importante para el trabajo ofrecería a los campesinos las habilidades que necesitan a fin de mejorar sus posibilidades sociales y económicas. Los estimularía también a incrementar su participación en la sociedad y a obtener su parte de los beneficios del sistema político" (Egginton y Ruhl, 1976: 36).

Una revisión del material bibliográfico que nos sirvió de fuente para este trabajo nos indica que las innovaciones educativas destinadas a la población campesina bajo este enfoque de educación no formal caen dentro de tres categorías fundamentales:

1. Aquellas que pretenden ofrecer a los campesinos adultos la educación básica y general útil para el trabajo que no consiguieron en la escuela;
2. Aquellas que pretenden capacitar técnicamente a los campesinos para el desarrollo de actividades productivas; y
3. Aquellas que se han preocupado fundamentalmente por ofrecer al campesino una capacitación eminentemente socio-política; esto es, por proporcionarle elementos de conocimiento, comprensión y análisis de la realidad para que pueda emprender acciones encaminadas a la transformación de la misma. Es necesario indicar que estas categorías no constituyen tipos ideales, y que a menudo encontramos programas que manejan una combinación de enfoques educativos.

Expondremos a continuación los resultados de nueve evaluaciones sobre los efectos de innovaciones educativas que pueden ubicarse dentro de alguna de estas tres categorías, o en ocasiones dentro de dos de ellas. Es necesario reiterar, sin embargo, que nos encontramos limitados por el material disponible. Encontramos en nuestra fuente principal de datos (la *Revista del Centro de Estudios Educativos*) un mayor número de proyectos descritos que de programas evaluados. Nuevamente indicamos que las evaluaciones no presentan enfoques o metodologías que permitan la comparación de los resultados. Esto necesariamente restringirá las conclusiones que de ahí se puedan derivar.

1. Capacitación básica o general

McAnany (1975) intenta una síntesis de los efectos de las escuelas radiofónicas en las zonas rurales de América Latina. Lo primero que nos llama la atención es la dificultad de conocer los logros de estas experiencias, pues como dice el autor:

> Si se pregunta a los directores de un proyecto: "¿Qué han hecho?", podrán responder presentando estadísticas, programas radiales, población inscrita, perspectivas, etc. Si, en cambio, se les pregunta: "¿Qué han logrado?", su respuesta podrá ser totalmente distinta, y provocar en ellos ansiedad y excusa (*Ibid*., 14-15).

Al parecer, las escuelas radiofónicas, tan difundidas en nuestros países, no logran mantener el interés de los alumnos por diversos motivos. En Brasil, el golpe militar de 1964 influyó en la motivación de campesinos y personal, y se reflejó en la matrícula, que descendió de 111 mil 066 a 30 mil 920 en 1966. En Colombia se ha observado también una disminución en el número de los alumnos (*Ibid*., 16).

Por otro lado, sus efectos parecen ser menores de los esperados. En Honduras, el efecto de 10 años sobre la alfabetización de campesinos adultos resulta ser desalentadoramente pequeño si se le compara con las cifras globales de analfabetismo rural. Se mejora el alfabetismo de 7 mil personas, pero existe medio millón de analfabetas rurales. En Brasil, con un auditorio potencial de 40 millones, se inscriben en las escuelas radiofónicas sólo 40 mil (*ibid*., 16-19).

White y Núñez (1978) evalúan los resultados de un proyecto de educación no formal rural a base de juegos de destreza y de simulación en Ecuador. Se pretendía que la información pudiera usarse directamente por la gente del área rural en sus propias comunidades y en su vida diaria. Los resultados del proyecto permiten atribuir algunos avances a los juegos en las destrezas adquiridas en lectura y matemáticas. Sin embargo, en todas las comunidades se observó una pérdida de interés (deserción) con el paso del tiempo, debida fundamentalmente a las exigencias del trabajo rural. Este hecho lleva a los autores a concluir que "una comunidad [que se elija para este modelo de educación no formal] debe tener una base económica sólida. Esto garantiza cierto estándar de vida para sus habitantes y asegura que el sector más productivo de la población... no se vea obligado a abandonar su comunidad para buscar trabajo en otro lugar..." (*ibid*., 96).

Observamos, por lo tanto, que la educación básica y general destinada a los adultos campesinos adolece de los mismos defectos que la educación formal tradicional, al menos cuando opera en forma aislada respecto de otros procesos de cambio o desarrollo en el medio rural. Además, resultan evidentes sus efectos selectivos, de manera que estos programas parecen tener mayores posibilidades de éxito entre individuos y en localidades mayormente favorecidas desde el punto de vista económico, y en mayor contacto con el mundo urbano.

2. Capacitación técnica

Una investigación que pretendía evaluar los efectos educativos de un programa de aumento de la productividad agrícola en una entidad de la República (Schmelkes, 1979a) nos permitió concluir que, en cinco años de funcionamiento, el programa no logró los efectos económicos propuestos: el aumento de la productividad del maíz y consecuentemente del ingreso del campesino; la diversificación de los cultivos; la disminución de la emigración temporal en busca de trabajo y el aumento del empleo en la agricultura. Ahora bien, el único objetivo educativo explícito de este programa es el de la elevación de los conocimientos técnicos entre los campesinos participantes. Y, sin embargo, el análisis de los mecanismos educativos que maneja el programa para lograr un aumento en estos conocimientos entre sus socios ha indicado que éstos no han funcionado en forma adecuada, y que difícilmente podríamos atribuir los efectos educativos encontrados a los insumos educativos explícitamente manejados. Los cambios educativos que podrían ser atribuibles al programa parecen ser consecuencia de la práctica organizativa implícita en el funcionamiento de los grupos campesinos participantes. Los efectos directos del programa se dan precisamente sobre aquellas características educativas que más se relacionan con la práctica que éste exige: las conductas técnicas, los conocimientos administrativos y la actitud hacia la organización. Podemos suponer que los cambios más efectivos en las características de los campesinos se derivan de las modificaciones reales que experimenta su forma de llevar a cabo su proceso productivo. Sin embargo, si bien el programa evaluado

logra afectar las características educativas de sus socios, no puede evitar hacerlo en forma selectiva. Así, resultan mayormente beneficiados los campesinos que gozan de mayores niveles económicos, que viven en comunidades mayores y mejor dotadas de servicios y que han tenido oportunidades previas de obtener conocimientos mínimos escolares e información sobre la sociedad más ampliamente considerada (*op. cit.*, pp. 27-29).

Con respecto a los efectos de la capacitación técnica que se ofrece a los campesinos que han emigrado en busca de empleos a las ciudades, resulta indicativo un estudio sobre el papel de la educación no formal (entrenamiento) en el empleo y el ingreso de la población obrera de Ciudad Guayana (La Belle, 1974). El autor encuentra que "tanto la educación no formal como la educación formal relacionadas con la producción tienen un impacto mínimo sobre el ingreso mensual de empleados y obreros... La estructura de recompensas [de] las compañías... atiende más a la escolaridad formal que a los cursos de preparación para el trabajo asociados con la educación y el entrenamiento extra-escolares" (*op. cit.*, p. 58).

Muy relacionados con el estudio anterior están los datos de Bruno y Van Zeyl (1975) sobre Venezuela. Los autores indican que "las escuelas otorgan certificados y diplomas que los empleadores, por su parte, también exigen. La renuncia de éstos a cejar en su exigencia reduce el espacio institucional para introducir alternativas educacionales. Pueden instituirse programas educativos que, al margen de la educación formal, preparen, por ejemplo, mecanismos automotrices. Pero si existen escuelas sobre esta misma especialidad que extiendan diplomas, ellas acabarán pronto por dominar el mercado de trabajo. Históricamente, la certificación ha ganado siempre la batalla a otros tipos de enseñanza" (*op. cit.*, p. 11).

De los estudios anteriores podemos sacar dos tipos de conclusiones. Primero, que en el medio rural la práctica productiva diferente parece producir mejores resultados, en cuanto a la capacitación técnica, que los programas de entrenamiento agrícola aislados de las posibilidades reales de aplicación efectiva de estos conocimientos. Segundo, que los programas de entrenamiento no-formales resultan de poca utilidad para que los campesinos que emigran obtengan mejores empleos en las ciudades.

3. Capacitación social

Gajardo evaluó, dentro de un programa de capacitación sindical a campesinos en Chile bajo el régimen de la Unidad Popular, el efecto de los cursos a cuadros campesinos intermedios dentro de un programa de capacitación campesina que fue concebido como un apoyo al proceso de sindicalización, inserto en el contexto de la política agraria de ese régimen. Al respecto, la autora expresó que los cursos, más que modificar la conciencia campesina, actuaron como "un elemento sistematizador formalizador de la conciencia, así como un mecanismo de información y expresión campesinas... Logró apuntar hacia una racionalización de la práctica campesina, pero no a la visualización de la realidad desde una perspectiva de clase" (*op. cit.*, p. 53). Esto último, en conclusión, sólo podrá lograrse a través de la acción del movimiento campesino por hacer prevalecer sus intereses. No obstante, el curso "constituyó un mecanismo eficaz que suministró a los campesinos información político-ideológica y un aparato conceptual básico que les permitió interpretar determinadas experiencias históricas en forma global" (*ibid.*).

Tenemos, pues, que los cursos rindieron sus efectos, pero que éstos fueron inferiores a los esperados, a pesar de que operaron en un contexto en que los insumos educativos reforzantes del contenido impartido en los cursos estaban presentes en diversos aspectos de la vida sindical y campesina.

McAnany (*op. cit.*) reporta sobre los efectos de capacitación social de las escuelas radiofónicas. En Ecuador existe poca o ninguna relación entre la participación en las escuelas radiofónicas y la participación en la comunidad local. En Honduras, en cambio, las escuelas parecen haber tenido algún impacto en la creación de comunidades más dinámicas. "Pero también es verdad que [los miembros de las escuelas radiofónicas son] individuos relativamente mejor educados, con un *status* más alto en su comunidad y, generalmente, con una mejor situación económica que los demás" (p. 17).

Parece ser, por tanto, que los efectos sociales dependen del enfoque del programa de que se trate. Cuando se logran, sin embargo, resultan ser selectivos y benefician al sector ya de por sí más privilegiado de las poblaciones rurales.

Egginton y Ruhl (1976) evalúan los efectos educativos de un programa de ayuda técnica inserto en la reforma agraria colombiana. Este programa, además de ofrecer los servicios básicos de ayuda técnica, busca crear en el campesino una conciencia de su propio poder y capacidad para modificar su estatus tradicional. Concluyen los autores que la participación en la reforma agraria tiene su mayor impacto en las expectativas de los campesinos. Este impacto, sin embargo, no se debe a los cursos en los que han participado, sino a la participación en la reforma agraria general. También aumenta el potencial de liderazgo, y este efecto sí se asocia con los cursos, aunque no conocemos la relación de causalidad entre ambas variables. Lo mismo puede decirse del efecto de la reforma sobre la participación del campesino en actividades cívicas solidarias. La participación en la reforma agraria ha tenido como efecto la mayor movilización del campesino. Sin embargo, ésta no satisface las necesidades económicas de los campesinos, quienes tienen menos confianza en el sistema político. Como indican los autores:

> Debe tenerse presente la posibilidad de que este tipo de educación no formal pueda contribuir únicamente, a lo sumo, a fomentar la movilización social y la participación política. Podría ser simplemente otra fuerza movilizadora, como la educación formal. Por tanto, es probable que la satisfacción de los campesinos en lo económico y el logro de su apoyo a favor del sistema político sólo puedan obtenerse si se recurre al expediente, políticamente más difícil, de redistribuir la tierra... Apenas se han modificado los patrones básicos de tenencia de la tierra... Lo único cierto hasta la fecha es que esta alternativa de educación no formal sólo ha tenido éxito en promover la movilización, mas no en satisfacer en lo económico a sus participantes (*op. cit.*, pp. 57-58).

Resulta entonces que mientras no se solucionen las causas verdaderas de los problemas agrícolas, los programas de capacitación social tendientes a obtener apoyos políticos tienen nulas posibilidades de éxito. Sus resultados incluso parecen ser contraproducentes, pues a la vez que elevan las expectativas, aumentan la inconformidad por la incapacidad del programa evaluado de satisfacer los problemas económicos fundamentales.

Un estudio que llevamos a cabo en una comunidad marginal urbana sobre los efectos de la capacitación social a través de los medios masivos (boletín y festival popular) destinados a la población recién inmigrada del campo (Schmelkes y Salinas, 1977) nos permitió concluir que, a pesar de la gran popularidad y aceptación de los medios evaluados, ninguno de los dos cumplieron sus objetivos de proporcionar información sobre la labor promocional de la colonia. Es probable que la explicación de esto sea el hecho de que los medios aislados, sin el refuerzo de otro tipo de actividades, tienen en sí pocas posibilidades de éxito. Los medios evaluados tampoco probaron su utilidad para motivar a la población a la participación en grupos promocionales. Ésta se ha dado más bien gracias a la comunicación personal. Asimismo, no encontramos relación entre la exposición a los medios y la conciencia crítica y demás valores (solidaridad, capacidad organizativa, participación) que pretende promover la institución evaluada. En cambio, encontramos que, sin que la institución lo pretendiera, los medios sí refuerzan informativamente la labor promocional propiamente dicha, lo cual nos llevó a concluir sobre la existencia de un potencial de los medios de comunicación para apoyar con información y suministrar conocimientos a la población que se encuentra ya involucrada en actividades promocionales.

Por tanto, puede decirse que la educación social en forma abierta y aislada de otros procesos organizativos tiene pocas posibilidades de lograr los efectos pretendidos. En cambio, parece resultar útil como elemento de refuerzo informativo de conocimientos a los individuos que se encuentran participando en forma organizada en algún proyecto específico de acción común.

Un estudio evaluativo llevado a cabo por Guzmán y otros (1978) sobre una agencia de desarrollo rural que promueve la formación de grupos campesinos, les proporciona asistencia técnica, avala sus créditos y los capacita para que funcionen en forma organizada y solidaria, reportó los siguientes resultados: los efectos económicos pretendidos (elevación del nivel de vida e instauración de una relación de interdependencia con el exterior) sólo se logran en donde se combinan buenos servicios infraestructurales, tierras fértiles, personas con recursos suficientes para la producción, mecanismos adecuados de comercialización y apoyo de las autoridades locales. En cambio, los efectos propiamente sociales del programa se logran en situaciones en donde los pocos excedentes de la producción y comercialización se canalizan solidariamente hacia el beneficio de toda la comunidad. Así, "... los grupos de las centrales que encuentran mayores dificultades ecológicas e infraestructura de servicios más pobres, son los más 'educados' en aquellos aspectos que probablemente corresponden menos a los valores de una economía capitalista... Esto significa que la promoción actúa como un agente catalizador de elementos preexistentes, incluso en la dimensión de las actitudes y los valores" (*op. cit.*, p. 42).

El proyecto logra elevar la racionalidad económica de los campesinos más beneficiados, pero al parecer mantiene los valores de solidaridad y conciencia de su situación de explotados entre los campesinos más pobres.

Los datos anteriores nos conducen a plantear como conclusiones hipotéticas las siguientes:

1) Las innovaciones educativas que podemos englobar dentro del enfoque de educación de adultos y que se han llevado a cabo en América Latina han tenido, en todos los casos, efectos tenues que apenas mejoran a los que se han reportado de la propia escolaridad formal. Esto sobre todo es cierto cuando la educación permanece aislada de los programas

de modificación de la estructura económica y social en la que se encuentra el campesino. Pero, incluso cuando la educación se vincula con los procesos de desarrollo económico, éstos en sí se encuentran tan limitados por la propia situación estructural del agro en América Latina que, dados sus escasos efectos en el terreno propiamente económico, tienen también efectos no deseados, y en ocasiones nulos, sobre la educación de los participantes.

2) Si bien es cierto que los efectos de la educación sobre el mejoramiento de las condiciones de vida del sector rural son escasos, esta realidad se vuelve aún más aguda si consideramos los efectos de la educación, tanto formal como informal, sobre los individuos que emigran a la ciudad en busca de trabajo. En primer lugar, nos encontramos con que los campesinos han recibido tarde los beneficios de la educación formal y no formal; la que les ha llegado lo ha hecho cuando en la ciudad se han elevado ya artificialmente los requisitos escolares y educativos para conseguir empleo. En segundo lugar, resulta que los programas de educación no formal, que a menudo son los únicos a los que tiene acceso un campesino adulto recién llegado a las zonas urbanas, no son útiles en el mercado de trabajo, ni para conseguir un empleo, ni para ascender ocupacionalmente dentro de la institución empleadora.

3) Algunos de los estudios que hemos incluido en este trabajo parecen darnos indicios de que los efectos de los programas educativos destinados a campesinos se ven incrementados cuando éstos implican una práctica económica o social distinta. Inclusive, parece que las modificaciones de las prácticas económicas o sociales resultan ser más educativas en sí, que los programas de educación sistemática que los acompañan.

4) Por último, los resultados que hemos tratado de presentar en esta parte del trabajo parecen indicar que el campesinado al que desde un principio nos hemos estado refiriendo en este trabajo (el campesino minifundista de subsistencia e infrasubsistencia y el jornalero agrícola), se encuentra siempre en desventaja con respecto a sus logros educativos en relación con otros campesinos de su comunidad o zona que se encuentran en mejor posición socioeconómica. Los efectos de la educación destinada a los campesinos, sea ésta formal o no formal, parecen siempre operar en forma selectiva. Responden más a estos programas los campesinos más educados, que se encuentran en mejor posición socioeconómica y que viven en comunidades mejor dotadas de servicios. Los campesinos pobres, el sector verdaderamente mayoritario de nuestra población rural, encuentran en los programas educativos poca utilidad y escasas ventajas. Incluso, encontramos recomendaciones en el sentido de que, si lo que se persigue es el éxito de los programas educativos, éstos deben ubicarse en localidades que se escapan de la definición que nosotros hemos adoptado para el campesinado.

Conclusiones

La descripción que hemos hecho de la problemática de la educación de adultos nos indica claramente que la educación en general, y con ella la de los adultos, no puede comprenderse si no es dentro del contexto sociopolítico general en el que se encuentra ubicada. Es más, el problema de la educación de adultos no debe plantearse aislado del de la educación general en un determinado país y por regiones.

Esta realidad nos lleva a la inevitable conclusión de que una gran parte de la investigación sobre educación de adultos realizada hasta la fecha no se ha preocupado de las relaciones entre educación y sociedad y, en este sentido, el cúmulo de conocimientos con los que contamos sobre este tema se encuentra, en términos generales, desenfocado.

Las investigaciones sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje, sobre contenidos, sobre maestros, sobre administración de la educación de adultos, deben ubicarse dentro de lo que puede conocerse respecto a la relación entre educación y sociedad. La investigación básica debería enfatizar esta área de estudios, y la investigación aplicada debería partir de los diagnósticos de la realidad circundante y de las posibilidades reales de su modificación.

Mientras no se enfoque la investigación educativa en América Latina sobre estas prioridades será difícil esperar de la misma una contribución auténtica a los procesos de desarrollo independiente y de cambio social en nuestros países, y seguiremos orientando nuestros esfuerzos investigativos hacia las urgencias operativas de los programas de adaptación que todos conocemos.

Referencias

Beltrán, Luis Ramiro (1978). *Las escuelas radiofónicas en América Latina: una reseña bibliográfica*. Bogotá: Centro Internacional de Investigaciones.

Centro de Estudios Educativos (1978). "Editorial" de la *Revista del Centro de Estudios Educativos*, vol. VIII, núm. 2.

Egginton, E. y M. Ruhl (1976). "Programas de desarrollo social y las expectativas campesinas: la experiencia de Colombia", en *Revista del Centro de Estudios Educativos*, vol. VI, núm. 3, pp. 35-67.

La Belle, Thomas J. (1974). "Impacto de la educación no-formal sobre el ingreso en la industria: Ciudad Guayana, Venezuela", en *Revista del Centro de Estudios Educativos*, vol. IV, núm. 4, pp. 37-65.

Ochoa, Jorge y J. E. García Huidobro (1979). "Tendencias de la investigación sobre la educación no formal en América Latina". Santiago de Chile (mimeo).

Schmelkes, Sylvia (1979). "Educación y desarrollo: el peso de un programa productivo en la educación campesina". México (mimeo).

______ (1980). "La educación rural en el capitalismo dependiente". México (mimeo).

Schmelkes, S. y B. Salinas (1977). "Evaluación de los efectos del uso de medios masivos en la promoción suburbana (un estudio de caso)", en *Revista del Centro de Estudios Educativos*, vol. VII, núm. 2, pp. 7-33.

Fundamentos teóricos de la investigación participativa*

Los planteamientos que conducen a la propuesta y a la argumentación a favor de la investigación participativa y a posturas conexas nacen dentro de un contexto específico. Hay tres elementos de este contexto, al menos, que es importante resaltar:

a) No se trata de la propuesta de una nueva metodología que aumente el acervo de las técnicas disponibles para realizar investigación social. Por el contrario, se trata de un planteamiento que implica una postura integral que surge en contradicción con y contestataria a la ciencia social tradicional.
b) Su surgimiento es fácilmente localizable en un determinado contexto geopolítico. Esto es, sus principales defensores provienen del tercer mundo, y quizás fundamentalmente de América Latina, aunque ha encontrado eco entre sectores contestatarios también del primer mundo (sobre todo de Francia, algo también de Estados Unidos). Es decir, la postura es consolidada y defendida por científicos sociales convencidos de la imperiosa necesidad de transformar profundamente el actual orden social a niveles tanto nacional como regional e incluso internacional.
c) Su surgimiento es reciente. Si bien es posible trazar esfuerzos de investigación participativa prácticamente desde el inicio de la conformación de las ciencias sociales, y más específicamente, desde los primeros esfuerzos de aplicación del método dialéctico al estudio de la realidad social, el planteamiento con su fuerza actual, su pretensión de integralidad y coherencia y de propuesta de paradigma alternativo al positivista, comienza a conformarse no hace más de 25 años.

* Este trabajo se publicó, junto con otros artículos sobre el mismo tema de Pablo Latapí, Humberto Barquera, Leonel Zúñiga y César Picón, en el cuaderno titulado *Investigación participativa: algunos aspectos críticos y problemáticos* (PREDE-OEA, CREFAL, Pátzcuaro, 1985), documento que contiene la siguiente leyenda: "Versión preliminar. En proceso de revisión y consulta". Una nueva versión, que sigue en lo fundamental a ese trabajo original, se presentó posteriormente como conferencia, y se recogió en: Mariano García Viveros y María Teresa Cerqueira (comps.), *Participación social y educación para la salud. Memorias del Taller Subregional Latinoamericano*, INNSZ, OPS-OMS, SSA, ORLA-UIPES, México, 1993, pp. 175-197.

Parece importante resaltar estos tres elementos contextuales de su planteamiento por el hecho de que parecen indicar claramente que nos toca vivir el proceso de la contradicción paradigmática, y más claro aún, el inicio de la lucha por su legitimación.

Así concebido, y entendiendo claramente que la investigación participativa coexiste con paradigmas contrarios en condiciones aún de poca legitimación, podemos ubicarnos ante un aborde epistemológico todavía en ciernes, en proceso de consolidación, poco cerrado y en proceso de lucha por su legitimación. Dentro de este contexto, es importante entender que nos encontramos ante una postura integral, acabada, completamente fundamentada y unitaria. Encontramos entre sus exponentes posiciones aún eclécticas, híbridas, incluso contradictorias. Y me parece que es con esta convicción que debemos abordar su estudio.

Una primera consecuencia de este estado de construcción paradigmática es la ambigüedad y confusión conceptual que aún nos impide saber, por ejemplo, si al hablar de investigación-acción y de investigación participativa estamos hablando, o no, de la misma cosa. La lectura de las principales obras de referencia sobre el tema, por ejemplo, nos puede conducir a dudar si estamos hablando de un nuevo aborde a la generación de conocimientos o si estamos enfrentando un método de educación popular. Quisiera ampliar un poco estas últimas consideraciones.

¿Es lo mismo investigación-acción que investigación participativa?

El fundamento teórico por excelencia de la investigación-acción está en la epistemología de la praxis. La ruptura de la dicotomía teoría-práctica permite abordar la generación del conocimiento científico como algo que sólo se logra en el acto de transformar intencionalmente la realidad (la naturaleza, las relaciones sociales, la cultura...). Partiendo, pues, de este fundamento esencial, podría en hipótesis suponerse que puede haber investigación-acción sin que ésta necesariamente implique una investigación participativa. Basta con que un investigador decida intervenir intencionalmente sobre una realidad para transformarla, y derivar de ahí conocimiento relevante a su hipótesis de transformación, que por definición supone la superación de una o más contradicciones, para que haya, estrictamente hablando, un proceso de investigación-acción.

Por otra parte, la investigación participativa, si bien se gesta en el seno de la corriente de la investigación-acción, deriva su fundamento esencialmente del planteamiento que supone el rompimiento de la dicotomía sujeto-objeto en el proceso de generación de conocimientos. De esta forma, y también en sentido estricto, basta con que un investigador se proponga, mediante la participación activa de un grupo social determinado, por ejemplo, la recuperación de su historia y la descripción detallada de sus fiestas tradicionales, para que se dé un proceso de investigación participativa.

En sentido estricto, por tanto, investigación-acción e investigación participativa, si bien se identifican una con otra, no necesariamente son la misma cosa, y una puede operar independientemente de la otra.

Es importante resaltar lo anterior pues en las lecturas podemos observar, justamente, la presencia de la investigación-acción con la ausencia de la investigación participativa, o viceversa.

La investigación participativa, ¿es un aborde a la generación de conocimiento científico, o es una de las metodologías privilegiadas de la educación popular?

Además de la solución del binomio sujeto-objeto en la investigación social, la investigación participativa se fundamenta fuertemente en los teóricos marxistas de la superestructura. Más concretamente, y con base en el fundamento teórico que concede cierta autonomía relativa a la superestructura y, con ella, a la ideología, la investigación participativa se concibe como el instrumento privilegiado para el fortalecimiento de la acción contrahegemónica.

El ideólogo más importante de esta postura es, como todos sabemos, Antonio Gramsci. Gramsci reivindica la necesidad de ir en busca de una cultura proletaria autónoma y comprometida, que se va edificando a medida que se intentan desestructurar las viejas jerarquías culturales de la sociedad burguesa. Gramsci considera necesario y posible que el proletariado prepare su hegemonía futura, incluso antes de tomar el poder del Estado. Esto lo podrá lograr el proletariado con el apoyo de sus propios intelectuales —intelectuales orgánicos a la clase proletaria—. La reacción cultural e ideológica del proletariado está vinculada a una posible redefinición y transformación de la concepción del mundo que impone la clase hegemónica, y ahí los intelectuales orgánicos del proletariado tendrán la función de homogeneizar la concepción del mundo de la clase a la que están vinculados, intentando hacer una correspondencia entre esta concepción y la función objetiva que esta clase desempeña en una situación histórica determinada. Es evidente que el aborde metodológico que mejor responde a este proceso es la investigación participativa.

Desde esta postura, parece claro que el énfasis respecto al objetivo que debe cumplir la aplicación de una metodología participativa es la creación de una contrahegemonía. Por extrapolación, la investigación participativa es un método de especial relevancia para los esfuerzos de educación popular, pues a la vez que permite el rescate de los elementos culturales propios de una clase social subalterna, el proceso mismo de la participación en la investigación refuerza —educativamente— dichos elementos.

Pero encontramos también fundamentos teóricos por el lado de la investigación participativa como método de generación de conocimiento científico que sostiene que cualquier intento de conocer la realidad en su transformación intencionada resulta unilateral y por tanto falso si no integra como parte esencial en el proceso investigativo al propio sujeto de la transformación. Detrás de esta noción está el central concepto del "interés". El sujeto orgánico para el cual una modificación del actual estado de cosas resulta favorable a sus intereses (o, al menos, menos perjudicial a los mismos), debe ser el gestor y el autor del conocimiento que de ahí se derive, porque también es él su principal beneficiario. El énfasis aquí está en la investigación participativa como aborde específico al conocimiento de la realidad a partir de su transformación. No se opone con el concepto anterior; el énfasis, sin embargo, sí es distinto.

He tenido interés en resaltar estas diferencias de énfasis, porque en ocasiones el énfasis llega a absolutizarse a tal grado que encontramos planteamientos que intentan presentar la investigación participativa como una metodología para la educación de los adultos. Su principal objetivo es presentado, por tanto, como de naturaleza eminentemente educativa.

Una síntesis reciente: la investigación-acción participativa

En una reunión sobre educación popular celebrada en Punta de Tralca en 1982, uno de los más sólidos defensores de la investigación-acción, de la ciencia popular y de la investigación participativa propuso arribar a la convicción de que lo que se quiere hacer en América Latina es la *investigación-acción participativa*. Creo que conviene repetir la argumentación que le conduce a esta propuesta.

Hablando específicamente en América Latina, Fals Borda sostiene que el paradigma freiriano de la concientización entró en crisis al ser cooptado por el sistema. La crisis de este paradigma llevó a buscar formas de trascenderlo. A principios de los setenta esto empezó a darse con el descubrimiento del concepto de praxis, que si bien estaba incluido en el concepto de concientización, no se destacaba lo suficiente, fundamentalmente por la falta de un verdadero método de investigación sociológica acorde con el concepto de praxis. Lo central en la trascendencia del paradigma radicó en la idea de que el conocimiento para la transformación social no radicaba en la formación liberadora de la conciencia, sino en la práctica de esa conciencia. Es de la práctica de donde se deriva el conocimiento necesario para la transformación de la sociedad. Pero más aún: que de ese paso y de esa praxis también se deriva un saber y un conocimiento científico.

Hasta ese momento se hacía una diferencia en las ciencias sociales entre teoría y práctica. Había una tendencia a diferenciar entre ciencia pura y ciencia aplicada. Se reconocía cierta relación de una con otra: que la teoría permitía que la práctica fuera más eficaz y que la práctica, inspirada en la acción, posibilitaba a su vez una acumulación del conocimiento científico. Esta posibilidad, descubierta, se denominó investigación-acción, y fue lo que permitió superar el paradigma de la concientización.

Sin embargo, al poco tiempo se cayó en la cuenta de que el concepto de investigación-acción estaba también contaminado por la tradición sociológica. Inclusive había sido ya cooptado. Tal es el caso de Lewin, que en los años 20 plantea la investigación-acción como forma de adaptar a los obreros a las formas de trabajo de las fábricas. Y por más que se avanzaba en el planteamiento contestatario, seguía habiendo una diferencia entre el investigador y el investigado. La práctica quedaba fuera. Seguía la diferencia tajante entre sujetos y objetos de la investigación.

Citando a Anisur Rahman, sociólogo de Bangladesh, como quien originó la idea, propone despojarnos de la noción de que la investigación-acción es el término que define el paradigma alternativo. Es necesario, dice, reconocer que "lo que queremos nosotros es la Investigación Acción Participativa (IAP)…" Para esto, es necesario centrarnos en romper el binomio clásico de sujeto y objeto en la investigación.

En síntesis, Fals Borda propone la necesidad de integrar en la propuesta del paradigma alternativo la solución de dos contradicciones: la de teoría-práctica (fundamento de la investigación-acción) y la de sujeto-objeto (fundamento de la investigación participativa). Si esto se logra, la aplicación de este abordaje a la investigación social y, consecuentemente, a la transformación de la realidad, tiene resultados múltiples, todos ellos en el sentido deseado:

1) Genera conocimientos que responden a los intereses de transformación de las clases subalternas.
2) Crea ciencia popular y, consecuentemente, fortalece la lucha contrahegemónica.
3) Conduce a la transformación social real.
4) Es un instrumento de educación popular para la potenciación del poder de lucha y negociación de los sectores populares.

Ahora bien, para poder integrar la solución de ambas contradicciones, parece que hay un concepto clave, que se refiere a una actitud de fondo por parte del investigador-promotor o del intelectual orgánico. Este concepto es el de *compromiso*. El compromiso con los intereses de las clases populares, con su necesidad de transformar la sociedad en el sentido de sus intereses de clase, y con su lucha por obtener mayores posiciones de poder tanto ideológica como política y económicamente, es lo que de alguna manera debe permitir al investigador obtener, mediante la investigación-acción-participación, los cuatro objetivos arriba descritos.

Los fundamentos teóricos de la investigación-acción participativa

Existen, para esta concepción, dos orígenes teóricos confluyentes. Por un lado, un concepto del conocimiento y de la forma como éste se genera. Por el otro, un objetivo de transformación. La conjunción de ambas trayectorias desde el origen ubica el planteamiento teórico-político de la investigación-acción participativa.

Por el lado del conocimiento, el principio teórico fundamental es que el conocimiento no puede ser neutro, como no puede ser neutral quien lo genera. La crítica a la ciencia dominante se basa precisamente en su falsa neutralidad. Los científicos tradicionales monopolizan la definición de ciencia y deciden qué es y qué no es científico. La ciencia no es una entidad con vida propia. Es un producto cultural del intelecto humano que responde a necesidades colectivas concretas, relacionadas con la base material. Pueden identificarse en ciertos quehaceres científicos objetivos específicos determinados por la clase dominante, en respuesta a sus intereses fundamentales. No puede haber valores absolutos en el conocimiento científico porque éste variará conforme a los intereses objetivos de las clases involucradas en la acumulación del conocimiento. Cuando la clase dominante controla este proceso de acumulación de conocimiento, es evidente que su producción se encuentra orientada hacia la preservación y el fortalecimiento del sistema.

Dentro de este contexto, es preciso reconocer la existencia de una ciencia popular, que no por ser popular es anticientífica, sino que se encuentra reprimida. La cultura popular está fundamentada en el sentido común. Es lo que ha permitido crear, trabajar e interpretar. Es lo que permite sobrevivir. Cuando las clases populares se involucran en un proceso de generación de conocimiento, que evidentemente responde también a sus intereses, como en el caso de la ciencia dominante, surge la ciencia emergente y, con ella, la cultura subversiva.

La investigación-acción participativa cree en una ciencia del pueblo y en poder del pueblo. De ahí la necesidad de desmitificar el conocimiento científico de la realidad como algo que sólo pueden dominar los académicos, los intelectuales, los "estudiados". De ahí también la necesidad de plantear el requisito de la autonomía en la identificación de los problemas y en la comprensión de las causas por parte de las clases populares. Esto último resulta clave, pues al introducir el objetivo de transformación, son precisamente las causas de los problemas percibidos y sufridos por estas clases populares lo que se pretende atacar.

Ahora bien, en el proceso de generar conocimientos se va gestando una conciencia sobre la realidad. El proceso de generación de conocimientos es un proceso profundamente educativo. Porque esta conciencia sobre la realidad supone e implica necesariamente una conciencia sobre la necesidad de la transformación. Precisamente porque el conocimiento se genera en el proceso de transformación de la realidad.

Esto último cobra su más cabal significado cuando se entiende que en ningún caso basta el mero conocimiento sensitivo, es decir, lo que podemos captar a través de los sentidos. Lo que importa en el quehacer científico, y en este caso, en el quehcer de la ciencia emergente, es un conocimiento racional, lógico, que busca la esencia de las cosas, que va más allá de las apariencias y que comprende la relación interna de las cosas. Este conocimiento se basa en el sensitivo, pero lo trasciende. Y en su capacidad de trascenderlo reside su naturaleza de ciencia.

Lo anterior es especialmente relevante si incorporamos el elemento indispensable del objetivo de transformación. Porque la búsqueda de un cambio social intencionado y en una dirección determinada no es asunto meramente de voluntades, sino que debe basarse en las condiciones objetivas, reales y actuales, para tener éxito.

Pero es la incorporación del otro elemento de la esencia de la investigación-acción participativa, es decir, el objetivo de transformación, el que le da su pleno significado. En sus bases, la incorporación de este elemento supone que el objetivo del conocimiento nunca es el conocimiento mismo. No se investiga por conocer. Se investiga para transformar. (De ahí que el concepto de compromiso resulte indispensable para entender este planteamiento paradigmático alternativo.) El objetivo de la investigación es la acción transformadora.

Ahora bien, la acción transformadora intencionada que parte de los intereses de las clases populares no puede entenderse sin incorporar el concepto de organización popular a su seno. No puede concebirse la promoción de una transfomación intencionada por el pueblo amorfo. Éste requiere de una conformación orgánica, estable y crecientemente fuerte. Esto es, el sujeto de la acción transformadora y de la generación de conocimientos que de ahí se derivan es la organización popular. Y es precisamente en el seno de la organización popular donde el aspecto participativo de este planteamiento alternativo adquiere su significado. No se trata de la mera participación de elementos del pueblo o de las clases populares en un proceso de investigación-acción. Se trata, precisamente, de una participación orgánica, constante, crecientemente autónoma y auténticamente representativa en un proceso espiral de acción-reflexión (entendida la reflexión en su sentido más amplio). Es el pueblo organizado el que debe tener en sus manos un método para conocer y actuar sobre su realidad, para poder modificarla, para adquirir cada vez mayores elementos y mayor poder de decisión sobre aquello que le afecta.

La ubicación del elemento externo en los procesos de investigación-acción participativa

En todos los exponentes del planteamiento de investigación-acción participativa, en el sentido de la síntesis arriba expuesta, se incluye siempre la presencia de un elemento externo en el proceso de acción. A este elemento se le denomina investigador popular, promotor social, intelectual orgánico, educador popular. Se trata, en todos los casos, de individuos que, independientemente de su extracción de clase, se hallan plenamente comprometidos con los intereses de las clases populares y definen su quehacer en función de ellos. Estos elementos externos participan cabalmente en los procesos de investigación y de acción transformadora. Hasta aquí parece haber acuerdo.

En lo que aún parece no haberse arribado a un consenso es en lo que respecta al papel que deben desempeñar estos elementos externos populares. En efecto, encontramos toda una gama de concepciones sobre este punto, que van desde quienes los consideran promotores y orientadores del proceso desde su inicio, hasta quienes los ubican como simples elementos al servicio de o a la disposición de las organizaciones populares.

Los seis principios metodológicos de la investigación-acción participativa que señala Fals Borda, por ejemplo, se refieren todos al papel del elemento externo:

a) **La autenticidad y el compromiso.**
Los científicos, los técnicos, los intelectuales utilizan el espacio que les abre la organización popular demostrando honestamente su compromiso con la causa por medio de la contribución específica de su propia disciplina.

b) **El antidogmatismo.**
Si el intelectual orgánico involucrado en las luchas populares se vuelve dogmático en su trabajo, puede estar formando más bien una ciencia *para* el pueblo, como ella siempre fue concebida en los círculos de las clases dominantes y transmitida a las masas de manera paternalista tradicional. No sería un incentivo para obtener o producir conocimiento genuino a partir de los grupos de base, para que ellos puedan entender mejor sus problemas y actuar en defensa de sus intereses.

c) **Restitución o devolución sistemática.**
La cultura popular es, en general, realista y dinámica, aunque está impregnada de elementos alienantes. De ahí que es posible equilibrar el peso de estos valores alienantes devolviendo en forma enriquecida el conocimiento de las clases populares a ellas mismas (especialmente de la historia local y de los acontecimientos históricos). Este esfuerzo deberá llevarlos a nuevos niveles de conciencia política. Esta devolución de la cultura no puede hacerse en forma anárquica: debe hacerse de manera sistemática, organizada y sin arrogancia intelectual. Los temas deberán definirse junto con los sectores populares, a éstos deberán proporcionárseles métodos y técnicas fácilmente manejables, los resultados deberán ser devueltos de manera accesible, y habrá que prever una comunicación diferencial de los resultados, empezando siempre por el nivel más bajo.

d) *Feedback* **a los intelectuales orgánicos.**
Las reacciones, respuestas y reflexiones de los sectores populares a las devoluciones deberán integrarse al conocimiento de su cultura.

e) **Ritmo y equilibrio de la acción-reflexión.**
Una de las principales responsabilidades de los intelectuales orgánicos es articular el conocimiento concreto con el conocimiento general, lo regional con lo nacional, la formación social con el modo de producción y, viceversa, observar en el campo aplicaciones concretas de los principios, directrices y tareas. Para garantizar la eficiencia de esta articulación, debe adoptarse un ritmo específico en el tiempo y en el espacio, que va de la acción a la reflexión y de la reflexión a la acción, en un nuevo nivel de práctica. El conocimiento se mueve como una espiral continua en que el investigador va de las tareas más simples a las más complejas, y de lo conocido hacia lo desconocido, en contacto permanente con las bases. De las bases, los conocimientos se reciben y se procesan; la información se sintetiza en un primer nivel, y la reflexión se da en un nivel más general. En seguida, los datos son restituidos a las bases de una forma más consistente y ordenada; se estudian las consecuencias de esta restitución, y así sucesivamente, de manera equilibrada, determinada por la lucha y por sus necesidades.

f) **Ciencia modesta y técnicas dialógicas.**
Con las formas más primitivas de investigación es posible generar conocimientos valiosos. Lo importante es lograr el dominio de las técnicas por parte de los sectores populares. Por otra parte, en todo el proceso, el método por excelencia es el diálogo. Las técnicas dialógicas son casi compulsivas.

Otros autores señalan la necesidad de orientar teóricamente el análisis de la organización popular por parte de los promotores o los intelectuales orgánicos. Es decir, éstos deben buscar, en forma conjunta con los sectores populares, las leyes, las reglas y las causas por las que su situación social se define de determinada manera; descubrir, junto con ellos, qué elementos pueden cambiar las relaciones sociales y qué se puede hacer para lograr el cambio necesario. Sin embargo, señalan que la responsabilidad de la acción transformadora recae en la organización popular. Es en su seno donde habrán de crearse y consolidarse los mecanismos de participación de control en la acción. Así, la organización popular conduce, los elementos externos asesoran.

Podemos entender las diferencias en el grado de directividad o importancia del papel asignado al elemento externo si consideramos el avance organizativo de las clases populares como un proceso. Cuando éste está en ciernes o en proceso de consolidacíón, parece ser que adquiere un mayor peso el papel del elemento externo. Idealmente, sin embargo, parecería congruente con el planteamiento general la reducción del papel del elemento externo a uno de disponibilidad, apoyo y asesoría en función de las demandas explícitas de una organización fuerte, consolidada, autogestiva y autónoma. Sin embargo, debe decirse que los pasos de este proceso no están claros.

Los problemas a los que se enfrenta la investigación-acción participativa

Quisiera terminar esta intervención retomando la primera parte de la misma, relativa al momento dentro del proceso de consolidación y de lucha por la legitimación de este planteamiento, señalando algunos de los problemas que a mi juicio resultan más importantes y que debe resolver el movimiento de investigación-acción participativa en el futuro cercano. Para ser congruentes con el planteamiento general, presentaré estos problemas en términos de contradicciones.

a) Solución de la *contradicción entre la simplicidad y la comprehensión*. El objetivo de transformación de la investigación-acción participativa implica la intervención sobre una realidad integral, compleja, dinámica. Esto supone el rompimiento de las barreras disciplinarias para la comprensión de la realidad como un todo interrelacionado. Supone, además, una visión diacrónica de una realidad en continua transformación, frente a un desarrollo teórico y metodológico de las ciencias sociales que privilegia su visión sincrónica. Por contraparte, se propone el uso de métodos y técnicas de investigación simples, manejables, incluso primitivos. Si bien es cierto que existe una sobresofisticación en las ciencias sociales tradicionales en lo que a esto respecta, no podemos ignorar que la comprensión de la realidad implica, como ya mencionábamos, trascender lo sensorial y lo aparente y llegar a la esencia de los fenómenos y de sus interrelaciones. Hay aquí una contradicción implícita, para cuya solución hay aún mucho camino que recorrer. Debemos reconocer que aún no poseemos un instrumental metodológico que nos permita *ir conociendo*, procesualmente, en el transcurso de una acción compleja que interviene sobre una realidad determinada en forma múltiple.

b) Solución de la *contradicción entre la dirección y la participación*. La investigación-acción participativa plantea la incorporación de la participación de los sectores populares desde el punto cero de un proceso. Sin embargo, también reconoce, porque debe hacerlo, que la participación es un proceso, que es necesario aprender a participar, que la participación es una conquista y no algo que se otorga. Difícil es concebir a un grupo popular sin cuerpo orgánico todavía que sea capaz de definir las hipótesis de la investigación que guiará la acción que responde a sus intereses. Tan es difícil, que es necesario otorgar una preponderancia especial a los elementos externos que alientan, promueven y orientan el proceso. El problema está en la dificultad de diferenciar entre estas funciones de la función de *dirección*, que, sobre todo tratándose de elementos externos, contiene elementos antagónicos a los de participación. Esta contradicción sólo puede resolverse procesualmente. Sin embargo, queda aún mucho por hacer a nivel de la concepción del juego de estos dos elementos antagónicos en un proceso que se intenta cada vez más auténtico.

c) Solución de la *contradicción entre la acción y la reflexión*. La esencia del planteamiento de la investigación-acción participativa es que acción y reflexión son una unidad, que no se entiende la una sin la otra, que teoría y práctica son indisolubles. Así, la praxis es

el concepto clave de este paradigma alternativo. Sin embargo, en torno a esta contradicción aún se plantean dos problemas a la investigación-acción participativa. El primero se refiere al método de la praxis. Se reconoce abiertamente que aún no hay tal, que hay que construirlo. Es más, quizá su ausencia se ha convertido en el principal obstáculo para un avance mayor en el proceso de consolidación de este planteamiento. Mientras no exista un método para hacer praxis, acción y reflexión seguirán oponiéndose en el terreno de lo concreto. No porque se dé una sin la otra, sino porque se privilegiará una sobre la otra.

Desde este punto de vista más global, esta contradicción afecta al objetivo mismo de la investigación-acción participativa. Así, el segundo problema tiene que ver con la manera como se defina la eficacia, o con la amplitud de los resultados esperados. En otras palabras, entrarán siempre en contradicción, desde el punto de vista de énfasis o privilegio, los resultados sobre la acción inmediata, local o concreta, contra los resultados sobre la acción más estratégica, regional o nacional, sobre lo que el conocimiento aporta a la teoría de la transformación intencionada. Esta contradicción general se refleja en contradicciones como las expresadas en el binomio inmediato-estrategia, eficiencia-eficacia, y últimamente, transformación-conocimiento.

Este segundo problema es inherente al planteamiento. La contradicción implícita no podrá resolverse en los casos específicos. Sin embargo, es importante que se tenga conciencia de su existencia, pues para el avance de la transformación social, ambos énfasis son importantes.

d) Por último, es necesario señalar la existencia de una *contradicción entre la autosuficiencia y la penetración*. Esta contradicción puede traducirse también en una contradicción entre la eficacia del movimiento como tal y el avance en el proceso de legitimación.

Nuevamente, ambos resultados son necesarios. La conciencia de la presencia de esta contradicción, sin embargo, es la que podrá llevar a buscar intencionalmente la unidad de sus contrarios.

El CEE y la investigación-acción en educación*

Introducción

Hemos incluido esta temática en nuestra revisión histórica con motivo de la celebración de los 25 años de investigación educativa por las siguientes razones:

- Porque un buen número de los proyectos del CEE[1] durante los últimos diez años han sido concebidos por nosotros como de investigación-acción, y porque muchos de ellos —aunque no sólo ellos— han sido definitivos en la orientación que el CEE le ha dado a sus propuestas y orientaciones.
- Porque hemos descubierto en ellos una enorme riqueza no sólo en cuanto que han permitido generar conocimientos y explicaciones de la realidad educativa, sino porque son los que fundamentan propuestas metodológicas y permiten la prueba de materiales.
- Porque pensamos que esta línea de trabajo nos distingue del tipo de actividad realizada por otras instituciones. Las que hacen investigación no van a la acción; las que hacen acción no la acompañan de un proceso de investigación sistemática.
- Porque a pesar de esta enorme riqueza sentimos la presencia de una serie de limitaciones, fruto del enfoque de investigación-acción, que aún no hemos solucionado y que creemos se pueden solucionar a partir de una reflexión a fondo de nuestra experiencia previa.

No es casual que el CEE, hasta cierto punto, haya privilegiado esta forma de realizar investigación. La opción axiológica clara del CEE desde sus inicios —colaborar para que, a partir de la investigación educativa, la educación contribuya a la creación de estructuras políticas, sociales y económicas más justas en el país— puede trazarse a través de sus etapas históricas. En este trazo resulta lógico que la actividad de descripción de las injusticias —y la importante labor de denuncia que esto trajo consigo— ya no baste, aunque debe continuar. Es necesario pasar a tratar de explicar,

* Este trabajo, escrito en colaboración con Sonia Lavín de Arrivé, apareció publicado en la *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. XVIII, núms. 3-4, México, tercer y cuarto trimestre de 1988, pp. 129-143.

[1] Centro de Estudios Educativos, A.C., fundado en 1963 por Pablo Latapí. (N. del E.)

con fundamento teórico, la causa de estas desigualdades e injusticias. Es así como a través del proyecto de Reforma Educativa —impulsado por la Secretaría de Educación Pública (SEP) a inicios de los setenta— nos vemos obligados a abandonar nuestros supuestos respecto a la educación como motor de desarrollo y vía de movilidad social y de distribución de oportunidades, y debemos verla, a partir de los datos, como el reflejo de un modelo social y económico injusto que reproduce la estructura de clases, que legitima el poder de los ricos y mantiene a los pobres en su misma situación.

Este descubrimiento, realizado en 1972, nos conduce primero a documentar otras manifestaciones de esta realidad —en la relación de la educación con el empleo, por ejemplo— y también a buscar la posibilidad de que la educación contribuya al cambio social mediante otras vías que no sean las del sistema formal. En las oportunidades que tenemos de hacer investigación de campo, buscamos evaluar otras alternativas educativas, fundamentalmente entre sectores marginalizados, y hacer propuestas de innovación educativa que privilegian el trabajo con adultos y se vinculan con transformaciones socioeconómicas y productivas del entorno inmediato.

Como consecuencia lógica de esta etapa, en 1979 el CEE decide que su búsqueda del objetivo de lograr la contribución de la educación a la justicia tampoco puede quedarse a nivel de estudios de naturaleza explicativa o evaluativa. Es necesario diseñar alternativas educativas —en el marco del modelo reconstruccionista—, probarlas, fundamentarlas y poderlas ofrecer a grupos e instituciones que puedan aprovecharlas.

De hecho, nuestros primeros proyectos de investigación-acción se llevan a cabo en el ámbito de la educación no formal con campesinos, en Guerrero y en Buenavista, justamente con esta idea. Nuestra acción directa se diferencia de la de otros grupos porque plantea hipótesis que esperamos probar a través del proceso de transformación intencionado de la realidad y porque, para lograrlo, el proceso de la acción es acompañado por uno de diagnóstico, seguimiento y sistematización tanto de las acciones intencionadas como de los obstáculos, facilitadores y, desde luego, de los resultados.

Cuando el Programa de Primaria para Todos los Niños nos hace regresar a la escuela, descubrimos las potencialidades de contribuir desde la educación formal también a una mayor igualdad, al menos en la distribución de oportunidades y en los resultados de la educación; entonces hacemos extensivo este enfoque de investigación también a los estudios sobre educación formal. En este terreno, el descubrimiento de que el modelo experimental no respondía a las necesidades de la investigación sobre la participación de la comunidad en la escuela rural, nos llevó a conceptualizar que teníamos entre manos un proyecto de investigación-acción también en realidades formales.

Este proyecto es consecuencia de un primer estudio exploratorio sobre la participación de la comunidad en la escuela, en el que se constata que toda forma de vinculación orgánica entre escuela y comunidad repercute positivamente en el aprovechamiento de los alumnos y en la eficiencia de las escuelas. Entonces el Programa de Primaria nos solicitó el diseño y conducción de un estudio experimental con la finalidad de diseñar metodologías y contenidos que permitieran fomentar, orientar y potenciar la participación de las comunidades en la escuela rural.

Se diseñó con este fin un estudio cuasi-experimental. Para nosotros no son desconocidas las dificultades de conducir procesos experimentales en contextos naturales; sabíamos que había dificultades claras para el control de las variables intervinientes. Conscientes de este problema, optamos

por seleccionar comunidades similares en lo relativo a las variables contextuales que pensamos que podrían afectar más el proceso. Procuramos incluso establecer convenios con los delegados estatales de la SEP para que no hubiera cambios de maestros, pues las premediciones las realizamos al inicio del ciclo escolar anterior (esto resultó, por lo demás, ingenuo).

Sin embargo, muy poco después de iniciado el trabajo de campo nos dimos cuenta de que el tipo de estudios que teníamos entre manos no podía someterse a la rigidez implícita en un diseño cuasi-experimental. Desde ese momento, el proyecto experimentó un consciente e intencional viraje respecto a su concepción metodológica, que pasó a definirse como de investigación-acción. Fueron varios los motivos que nos condujeron a esta decisión:

a) Era utópico suponer que las variables dependientes definidas como resultados de todos los "tratamientos" (la elevación de los rendimientos escolares, el abatimiento del rezago y la disminución de la deserción) pudieran ser afectados sensiblemente en el transcurso de un ciclo escolar. Sin embargo, sí podíamos esperar modificar las *condiciones* que harían esto posible. El cambio de definición de nuestra variable "dependiente" por algo más cualitativo y menos mensurable que el rendimiento y la deserción, obligaba a un cambio de enfoque. Desde ese momento ya no tenía sentido hablar de posmediciones ni de escuelas control o testigo.
b) Nuestros "tratamientos" tenían claramente definida la variable independiente correspondiente a la primera etapa del proceso de información deseado. Es decir, nuestra estrategia de acción para todos los tratamientos consistía en tres pasos fundamentales: la reflexión de los agentes, conducidos por el promotor con apoyo de los materiales elaborados con este fin; la planeación por parte de los agentes —directores, maestros, padres de familia, según el caso—, y la ejecución de los planes (que a la vez suponía un proceso reflexivo sobre la misma acción desarrollada). Pero puesto que los sujetos tanto de la planeación como de los ejes de acción eran los propios agentes, el desarrollo que seguirían estas etapas del proceso era imprevisible. Lo único claramente definido, porque era conducido por el promotor, era la etapa de reflexión. Esto significaba que, en lugar de pretender conducir, y por tanto predecir el proceso para después conocer el grado en que fueron afectadas las variables dependientes, lo que de hecho buscábamos era conocer el proceso de transformación emprendido, así como sus condicionantes y los factores que lo obstaculizaban o lo favorecían. Desde esta perspectiva, el promotor no podía ser concebido como quien manipulaba la variable independiente, sino como uno de los factores que favorecían el proceso. Quedaba claro que se trataba de aprender a partir de la acción desarrollada y no de conducir una acción por canales preestablecidos.
c) A pesar de que logramos mantener semejanzas básicas en las variables contextuales de las comunidades seleccionadas, en la realidad descubrimos una serie de variables adicionales, muchas de ellas aun determinantes, sobre las cuales no podíamos esperar tener control. Estas variables tenían que ver con la historia de la relación entre la escuela y la comunidad, con las características culturales de la población, con las características de los maestros, con la dinámica de relación entre el grupo de maestros, con la relación de la escuela con la

supervisión escolar, con los problemas urgentes por los cuales atravesaban la comunidad, la escuela y el magisterio en cada comunidad y entidad federativa. Estos factores hacían que cada comunidad fuera muy diferente de las demás. Al no poder aspirar a controlar esta serie de variables contextuales y circunstanciales, cuya influencia fue en ocasiones determinante, el enfoque debía cambiar hacia la intención de entender los procesos y sus condicionantes. Esto exigía abordar el proyecto desde la perspectiva de la investigación-acción.

Desde entonces, hemos asumido este enfoque de la investigación en un gran número de proyectos que abordan la educación preescolar, primaria, secundaria, de agentes educativos, de adultos campesinos, de técnicos extensionistas, etcétera.

Entendemos la investigación-acción como un proceso consciente e intencionado de transformación de la realidad que persigue, además de su objetivo transformador, el conocimiento de los procesos mismos de transformación y de las condiciones de los agentes, institucionales y contextuales, que los hacen posibles o que los obstaculizan. La investigación-acción implica generar conocimientos a partir de la *praxis*, es decir, de la confrontación de los conocimientos acumulados con los resultados de la aplicación de esos mismos conocimientos (de la transformación intencionada de la realidad) y con los nuevos conocimientos que surgen de la acción. A pesar de que no nos hemos dado el tiempo de conceptualizar con gran profundidad los supuestos epistemológicos de la investigación-acción, sí tenemos claras algunas orientaciones que queremos ahora hacer explícitas:

1. La investigación-acción no es necesariamente una investigación participativa. Lo que la distingue de la investigación tradicional es su orientación a construir el conocimiento a partir de la transformación de la realidad. Es evidente que el papel de los sujetos de la transformación es mucho más intenso y activo en este tipo de investigación que en una tradicional. También es claro que un proyecto de investigación-acción naturalmente abre mayores espacios a la participación. Y la investigación-acción puede también ser participativa; aunque una no implica a la otra.
2. La investigación-acción no puede ser la única forma de generar conocimiento sobre educación. Tiene que interactuar con otras formas más convencionales de hacer investigación. Sin la investigación diagnóstica a nivel macrosocial, por ejemplo, es imposible ubicar adecuadamente un proyecto de investigación-acción. Sin la presencia de estudios tipo *survey* sobre resultados y efectos de la educación, la investigación-acción no tendría justificación. Sin la investigación básica no habría teoría qué interpelar a partir de la sistematización de la transformación intencionada de la realidad. Planteamos la investigación-acción como un enfoque adecuado para cierto tipo de problemas educativos y en ciertos momentos de su desarrollo. De esta manera, consideramos que la investigación-acción permite rescatar los procesos de la actividad educativa, que por definición es una actividad de transformación intencionada de la realidad. De hecho, toda acción educativa es una acción que implícita o explícitamente parte de supuestos o de marcos teóricos más o menos elaborados, y que transforma de alguna manera la realidad sobre la cual actúa.

Por tanto, en campos poco explorados de la acción socioeducativa, con objetivos distintos a los tradicionales o con efectos poco estudiados —innovaciones educativas, acciones educativas con grupos antes desatendidos, formas distintas de resolver problemas recurrentes en educación, acciones educativas que proponen resultados sobre otros aspectos de la vida de los sujetos—, la investigación-acción no sólo representa la metodología adecuada para su estudio, sino que se hace necesaria para que la experiencia genere conocimientos y llegue a trascender con eficiencia los límites situacionales y/o geográficos de su acción. En estas situaciones, la investigación-acción no sólo permite conocer y recuperar los procesos —y por tanto explicar los resultados— sino inclusive corregirlos en el curso mismo de la acción.

La actividad educativa es un perfecto ejemplo de transformación intencionada de la realidad. Como objeto de estudio, nadie niega la necesidad de acceder a su conocimiento por múltiples vías. Requiere de diagnósticos basados en muestras representativas de hechos educativos y sus resultados, de estudios que interrelacionen la variable educativa con otras muchas que la condicionan y, de manera muy importante, requiere de investigación evaluativa.

No obstante, como acto de transformación intencionada de la realidad, es importante destacar el potencial de la investigación-acción como forma de aproximación a su conocimiento, explicación y predicción de sus resultados y procesos.

Vamos a dar un breve repaso de los resultados obtenidos a partir de algunos de los proyectos de investigación-acción que el CEE ha tenido oportunidad de conducir en los últimos años.

Las acciones y sus logros

Proyecto Nezahualpilli

Este proyecto surgió con el fin de buscar alternativas de educación preescolar, basadas en la realidad sociocultural de niños de sectores urbanos marginalizados. Se desarrolló en una colonia popular de la ciudad de México como un proceso de investigación-acción, con la intención de diseñar un sistema de educación preescolar que fuera novedoso en tres aspectos sustanciales:

- Un currículo adaptado a las características culturales de las familias que habitan en zonas urbanas marginalizadas, de carácter flexible, basado en las inquietudes e intereses de los propios niños.
- Una metodología que aprovechara la riqueza de la familia como fuente educativa fundamental.
- Un sistema que permitiera capacitar a personal "paraprofesional", al que pudieran incorporarse algunas de las madres de los propios niños, para hacerse cargo tanto del trabajo en el aula como de la promoción de la participación activa de la familia en el desarrollo de sus hijos.

El eje del currículo está constituido por problemas y situaciones de la propia comunidad, y las "metas educativas" se logran a través del desarrollo de "ambientes de trabajo". Los "temas generadores" surgen a partir de los propios niños y de sus padres, moderados por el coordinador del grupo, y constituyen la etapa inicial de cualquier dinámica de trabajo.

La metodología de trabajo está establecida a través de distintas rutinas que incluyen dinámicas tales como asambleas, juegos, trabajo de rincones, etc. Ello permite la exploración y aglutinación de intereses, el avance al ritmo propio del grupo y el rescate de los elementos culturales propios de la comunidad.

La coordinadora del grupo es una madre que se capacita en la misma práctica, con el apoyo de los investigadores y promotores de la experiencia.

El modelo ha sido sistematizado a través de distintos manuales y materiales educativos, entre los cuales cabe mencionar:

> *El Manual del currículo,* destinado a promotores sociales, educadores o paraprofesionales que trabajan con coordinadores del trabajo educativo con niños pequeños, en zonas marginalizadas.
>
> A través de los distintos capítulos se reflexiona brevemente sobre las características del niño en las comunidades marginalizadas y la relación con los modelos de educación preescolar que en ellas se desarrollan; las metas educativas a lograr por padres, educadoras y niños; la fundamentación teórica del modelo; el tema generador como fuente de contenido del programa; la propuesta de planeación para el trabajo con los niños; la organización del salón de clase (rutinas educativas y experiencias significativas de aprendizaje en los distintos momentos); los lineamientos de organización y la concepción integral de evaluación dentro del currículo.
>
> *El Manual auxiliar para el trabajo con grupos de padres de familia* es una guía metodológica dirigida a promotores y a educadoras y madres educadoras que trabajan en zonas populares, para involucrar a las familias en el trabajo con los niños. La metodología se identifica con un proceso de investigación participativa, que orienta a los propios sujetos para interpretar los problemas de la localidad y plantear acciones que tiendan a superarlos. En buena medida el modelo de trabajo se hace poniéndolo en práctica y cada grupo genera su propio camino y ritmo. Ello se hace posible a medida que se parte de la incorporación de la comunidad, no sólo como interlocutora sino como actora del proceso.
>
> *El Manual para jóvenes* constituye un documento de orientación para la capacitación de jóvenes de zonas populares, con el fin de que constituyan una organización que canalice sus inquietudes hacia el enfrentamiento de los problemas, tanto personales como los de la comunidad a la que pertenecen. Está orientado a que esta organización juvenil dedique parte de su tiempo al trabajo educativo con los niños que asisten al jardín infantil comunitario.

Entre los principales logros del proyecto cabe señalar la consolidación de una alternativa autogestiva de educación preescolar —que desde hace tres años es manejada por las propias madres en forma independiente—; la diversificación de la atención a educación maternal, preprimaria y primaria (primero y segundo grados); la difusión de la experiencia hacia otras colonias de la ciudad de México y otras ciudades (Guadalajara, Xalapa y Villahermosa).

En el orden del desarrollo personal de los niños, se han observado progresos importantes en cuanto a la capacidad de solución de problemas, creatividad, autonomía, responsabilidad, autoestima y solidaridad. En cuanto a las madres educadoras, se señalan como sus principales logros un notable incremento de la autoestima, confianza, intencionalidad educativa y compromiso con la tarea.

En términos de proceso de investigación-acción, el proyecto generó un currículo, su prueba, la verificación de que como modelo es capaz de cumplir con los objetivos oficiales de la educación preescolar, así como con los suyos propios; ha enriquecido el conocimiento sobre la problemática de los sectores marginalizados y, más específicamente, de los niños preescolares en estos sectores; y por último ha tenido la capacidad de formar personal local, educadoras y promotoras de su comunidad.

Proyecto de participación de la comunidad en la escuela primaria rural

Este proyecto tuvo como antecedente un estudio exploratorio cuya finalidad era descubrir las formas en que las comunidades lograban participación efectiva al interior de las escuelas primarias en el medio rural y conocer, asimismo, los efectos de dicha participación.

Al encontrar que toda forma de vinculación orgánica entre escuela y comunidad rural —pese a que se daba en pocos casos— repercutía positivamente en el aprovechamiento de los alumnos y en la eficiencia de las escuelas como tal, el programa Primaria para Todos los Niños solicitó al CEE el diseño y conducción de un proyecto encaminado a este fin. Inicialmente éste se concibió bajo la forma de un diseño cuasi-experimental, pero dadas las características del estudio, sus propósitos y contexto, se diseñó como un proyecto de investigación-acción.

El proyecto se centró en lograr una mayor retención de los alumnos a través de un trabajo que involucrara a los padres de familia en el proceso educativo de sus hijos. La estrategia se estableció en el trabajo directo con el maestro como agente y promotor, a fin de que fuera capaz de transformar su práctica a través de un proceso sistemático de "reflexión-planeación-acción".

Esta estrategia fue operacionalizada a través de dos manuales, uno dedicado al trabajo con maestros y otro con padres de familia. También se diseñaron una serie de instrumentos de diagnóstico y seguimiento, y materiales de apoyo para el promotor.

El *Manual del maestro rural* tiene como objetivo ofrecer elementos para que el maestro sea capaz de hacer su práctica más intencional, consciente y organizada, así como más adecuada a las experiencias, necesidades e intereses de los alumnos. Pretende asimismo capacitar al maestro para fomentar el apoyo de los padres a la escuela. Está organizado en tres apartados: el conocimiento del medio y la problemática del fracaso escolar; el ordenamiento y la realización sistemática de las actividades (planeación y ejecución); y el análisis de los resultados y sus efectos (la evaluación), que constituye a su vez el punto de partida de un nuevo plan.

El *Manual para padres de familia* abarca tópicos tales como la escuela y la comunidad rural; lo que deben aprender nuestros hijos; la asociación de padres, su objetivo, estructura y funcionamiento; y cómo es y cómo funciona nuestra escuela.

El proyecto se desarrolló en 10 comunidades rurales durante un ciclo escolar, tiempo que resultaba insuficiente para probar la eficacia de la estrategia, especialmente en cuanto a su repercusión en el rendimiento de los niños. Sin embargo, permitió probar vías alternativas para estrechar la vinculación entre escuela y comunidad rural; conocer las potencialidades y limitaciones del magisterio para asumir activa y entusiastamente este objetivo; profundizar las áreas en torno a las cuales esta vinculación es más necesaria y útil y, por último, generó materiales que han podido utilizarse en nuevos proyectos.

Terminada la fase de prueba, el proyecto debía haber entrado a una fase de expansión, pero dificultades de orden operativo y administrativo tornaron inviable su desarrollo más generalizado.

Desarrollo experimental de una estrategia de atención global al rezago escolar

Tomando como punto de partida los hallazgos y dificultades, así como los materiales generados en el proyecto anterior, se ha desarrollado este proyecto —financiado por CONACyT—, que tiene por finalidad diseñar y experimentar una estrategia integral de atención al rezago escolar a través de la interacción intencional entre alumnos, padres, maestros y comunidad en una dinámica de investigación-reflexión-acción.

Dado que el proyecto se inserta en la escuela primaria formal, más que un cambio en el currículo se ha intentado desarrollar una estrategia curricular alternativa, basada en el reconocimiento de que si bien los contenidos surgen del programa y se concretan en los libros de texto, es posible a través de ellos confrontar e integrar los conocimientos en la realidad social y natural de la propia comunidad.

Así, las ciencias naturales y las ciencias sociales constituyen el eje integrador para relacionar unidades de aprendizaje con la problemática local. Esta estrategia se concreta en *unidades de aprendizaje investigación-acción* (UAIA), que se definen como un conjunto articulado de experiencias de aprendizaje que surgen de la interacción del alumno con su contexto y con el contenido de las áreas a través de la investigación y de la acción intencionada.

La metodología de aprendizaje se basa en un razonamiento analógico-inductivo-deductivo de carácter flexible, que parte de la experiencia del niño, va de lo particular a lo general y fomenta los procesos de búsqueda y apropiación del conocimiento para hacerlo significativo.

El proyecto puso a prueba, reformuló y validó los dos manuales mencionados anteriormente: el *Manual del maestro rural*, en el cual se sistematiza la estrategia curricular, y el *Manual de padres de familia*.

Algunos de los logros medidos estadísticamente han permitido verificar importantes avances de los niños en términos de rendimiento académico. Sin embargo, los logros más importantes que se han observado en cuanto a los maestros radican en la evolución positiva de sus actitudes hacia los niños rezagados, una tendencia a reforzarlos, una práctica más creativa y mayor diálogo e interacción con los padres.

En lo que se refiere a los padres, cabe destacar la constitución de asociaciones efectivas; un mayor conocimiento de derechos y obligaciones; la organización de grupos de madres a través de la constitución de talleres, huertos escolares, cooperativas y, por último, la constitución de grupos de jóvenes para el apoyo de niños rezagados.

Cuaderno guía para la educación bilingüe-bicultural

Este proyecto surge de la problemática de la inadecuación del currículo de la educación primaria a las condiciones y características del niño indígena. Tiene como propósito desarrollar una estrategia curricular de educación básica bilingüe-bicultural que permita formar a un sujeto comprometido con su propia cultura y promover el mejoramiento de su comunidad.

El currículo se basa en el desarrollo de las llamadas "líneas formativas", entendidas como la capacidad reflexiva, crítica, el desarrollo lingüístico, la identidad nacional, el desarrollo moral-social y el desarrollo físico.

Los contenidos se articulan a partir de cuatro ámbitos en los que el niño está inserto: naturaleza, familia, comunidad y trabajo. Cada unidad del programa de estudio está compuesta por "núcleos de trabajo" en los que, a partir de un tema generador, se establecen objetivos, contenidos y actividades.

La metodología se caracteriza por ser flexible, participativa, activa y dialógica; por propiciar procesos de observación y experimentación, y por privilegiar el trabajo grupal

Esta propuesta se concreta en el *Cuaderno guía de educación básica bilingüe–bicultural*, que constituye un documento de orientación para que el maestro sea capaz de desarrollar sus propios núcleos de trabajo a partir de las características, necesidades e intereses de la comunidad.

Esta estrategia ha sido probada con dos etnias indígenas: la tseltal, en Chiapas, y la mazahua en el Estado de México.

En el primer caso, durante dos ciclos escolares se impartió la capacitación para su uso, y posteriormente se brindó asesoría y seguimiento; sin embargo, los maestros tseltales mostraron resistencia al uso de su propia lengua debido a un rechazo a su cultura.

En cambio, en las comunidades mazahuas ha sido posible extender su uso de manera que ya ha sido adoptado en 17 escuelas, por 66 maestros que trabajan con mil 345 alumnos. Aquí se ha observado una gradual aceptación de la metodología; los maestros han demostrado capacidad e interés en elaborar sus propios núcleos de trabajo en forma autónoma, e incluso ha sido posible formar agentes de la propia etnia para su generalización.

Mayor dificultad se ha observado en la incorporación de los padres, la cual ha sido azarosa debido a la resistencia a que sus hijos empleen en la escuela la lengua nativa ("no los mandamos a la escuela para hacerlos más indios"); sin embargo gradualmente se van involucrando.

Modelo alternativo de educación secundaria para zonas rurales

Este proyecto pretendió diseñar un modelo alternativo de educación media básica adaptado a pequeñas comunidades rurales, que surgiera a partir de su propia problemática.

El proyecto se planteó como objetivo diseñar e implantar, a nivel experimental, un modelo de educación secundaria para jóvenes campesinos que propiciara un aprendizaje significativo para la vida rural, a través de la participación de todos los miembros de la comunidad en los procesos educativos y la vinculación del estudio y del trabajo productivo.

Se basa en una concepción integral de la realidad y en un concepto de aprendizaje como un proceso dialéctico que al integrar la teoría con una práctica transformadora hace posible la generación del conocimiento.

El modelo curricular se centra en la comunidad rural como eje articulador de los contenidos u objetos de conocimiento a partir de los cuales se definen espacios de interacción. Las seis áreas propuestas como objeto de conocimiento son: trabajo, vivienda, alimentación, salud, educación y recreación, las cuales se articulan con los siete aspectos o enfoques definidos por las distintas disciplinas científicas. Los aspectos, así definidos, son: el económico, el social, el político, el histórico, el cultural, el técnico y el ecológico.

A fin de garantizar la integración y evitar la fragmentación de la realidad, el modelo curricular propone que las áreas de conocimiento sean estudiadas desde la perspectiva de los aspectos, pero a través de un enfoque interdisciplinario que permita a la vez otorgar una visión globalizadora de los problemas así como proporcionar los métodos para su análisis e interpretación.

Así, las "áreas" constituyen los ámbitos que posibilitan generar los conocimientos en la medida en que a través de ellas los educandos puedan visualizar los problemas, buscar soluciones y revalorar su experiencia y, por su parte, los "aspectos" permiten al educando allegarse las nociones básicas que le ayuden a explicarse la problemática y lo orienten en la reflexión crítica de su realidad.

El cruce de áreas y aspectos se operacionaliza en las *unidades de aprendizaje investigación-acción* (UAIA); éstas constituyen el instrumento metodológico que propicia el conocimiento y el análisis de la realidad. El proceso educativo que se genera a través de las UAIA, se desarrolla en cuatro etapas que orientan la selección y ordenamiento de experiencias de aprendizaje: introducción, exploración, profundización y consolidación.

La evaluación está enfocada como un proceso continuo en el cual se. identifica la evaluación inicial o diagnóstica, la procesual y la de de productos, encaminada a la acreditación y certificación de estudios.

Entre los materiales generados se cuenta con el *Modelo curricular* antes mencionado que aporta importantes innovaciones. Por una parte, permite la integración de los conocimientos a partir de la reflexión crítica sobre la vida comunitaria y, por consiguiente, la formación de los estudiantes en una práctica de investigación–aprendizaje-acción. Por otra parte, las UAIA constituyen un interesante aporte metodológico por cuanto propician el conocimiento y análisis de los elementos de la realidad para generar respuestas y soluciones a problemas concretos.

La formación de docentes-investigadores también constituye otro importante aporte, por cuanto se fomenta en el maestro una actitud comprometida y crítica; y por último el hecho de considerar a la comunidad como una instancia educadora, propicia la incorporación de los padres de familia al proceso de formación de los estudiantes.

Como logros se pueden destacar la formulación del currículo, la afinación de su metodología, la elaboración de ocho estudios de caso a profundidad, la integración del currículo oficial de educación secundaria al modelo alternativo, además de los resultados directos de aprendizaje y acción entre los alumnos y las comunidades con las cuales se trabajó.

A manera de síntesis

Conclusiones

En un intento de síntesis sobre la fundamentación de los proyectos aquí reseñados, se puede señalar que todos ellos presentan un "sujeto común" constituido no sólo por el educando sino por la comunidad educativa entendida como la instancia que interrelaciona al alumno, al maestro, a los padres de familia y a la propia comunidad en torno a una meta común.

A partir de este "sujeto" la fuente de la que surge el programa educativo es, en primera instancia, la realidad en la cual el sujeto está inserto, de la cual se procura retomar, con distintos énfasis, la cultura popular, la cultura rural o, en su caso, la cultura indígena propia de cada etnia.

En segunda instancia, la acción educativa se nutre de los intereses y de la experiencia del propio educando, desde la perspectiva de una educación que debe partir de lo conocido a lo abstracto, de lo particular a lo general, para generar, en un proceso de síntesis, los nuevos conocimientos a partir de la acción.

En tercer lugar, los distintos modelos se nutren de la problemática propia de cada contexto y de sus condicionamientos objetivos y subjetivos que orientarán la factibilidad del proceso de transformación buscado.

El sujeto de las acciones educativas, en todos los casos, puede ser identificado con el sector popular, urbano o rural, que presenta características de extrema pobreza.

En cuanto a la fundamentación pedagógica, se advierte en general una gran congruencia tanto en la concepción de educación y de aprendizaje subyacente al currículo, como en la orientación metodológica.

A grandes rasgos, se pueden identificar los siguientes lineamientos comunes a todos los proyectos:

- Los contenidos parten de la realidad del entorno cotidiano del educando. Aun cuando algunos de los proyectos se encuentran limitados por su inserción en el sistema de educación formal, se busca la manera de vincularlos a través de "ambientes de trabajo", "temas generadores", "núcleos de trabajo", "unidades de aprendizaje-investigación-acción", a fin de relacionar los contenidos programáticos formales con la realidad local.
- Generar aprendizajes significativos que logren un proceso de revaloración de la propia cultura: relevantes a los intereses y necesidades del sujeto y de su comunidad, útiles para la transformación de su medio, e integrados.
- Propender a un aprendizaje colectivo en cuanto a la generación común de un proceso de reflexión y recreación del conocimiento, e individualizado en cuanto a la necesidad de atender a las diferencias y ritmos particulares de cada educando.

- Una metodología didáctica caracterizada como participativa, por cuanto se propende a la inclusión y la acción de todos los actores inscritos en el proceso.
- Una evaluación que se caracteriza básicamente por el énfasis en los procesos más que en el producto final y que garantiza la participación de todas las instancias involucradas.

En cuanto a la metodología de investigación propia de los proyectos, todos ellos coinciden en plantearla a partir de una concepción de investigación-acción, entendida como un proceso dialógico, reflexivo y práctico. La medida en que cada uno de los proyectos lo ha logrado es aparentemente variable y será necesario más adelante profundizar en sus alcances.

Por último, aunque también en distinta medida, se puede afirmar que todos los proyectos apuntan a una perspectiva "reconstruccionista", en cuanto al rol que puede jugar la educación en el proceso de transformación buscado. Ello, en cuanto intentan abrir o aprovechar espacios de transformación al interior de las comunidades, a través de procesos que persiguen ser finalmente autogestivos en su organización y funcionamiento y que garanticen la apropiación de la acción educativa por parte de la comunidad.

En cuanto a las diferencias, éstas se sitúan más en el marco referencial de cada uno de los proyectos en lo que se refiere a las características de la población —urbana marginalizada, indígena, rural mestiza, y maestros de zonas rurales, según el caso—, lo cual marca determinados límites o potencialidades para los proyectos desarrollados.

Asimismo, se observan diferencias marcadas en los referentes implícitos en el marco de contratación de los proyectos. Indudablemente *Nezahualpilli* ha contado con mayores perspectivas y garantías de una acción innovadora por cuanto fue diseñado a iniciativa del propio CEE, como una alternativa a la educación preescolar para otro tipo de público.

En cambio, el proyecto de *Secundarias rurales*, planteado con un alto ingrediente de innovación, se vio obstaculizado finalmente por la imposibilidad de compatibilizar un modelo innovador en forma y contenido, con el currículo oficial de educación secundaria.

Los proyectos de *Participación de la comunidad en la escuela primaria rural* y el de *Desarrollo de una estrategia de atención global al rezago escolar*, así como el del *Cuaderno guía para la educación indígena*, cuentan asimismo con la fuerte limitante de un programa de educación primaria poco flexible, estructurado por áreas, por años y por grados, así como trabajar con docentes formados bajo un esquema de educación tradicional y una organización escolar bastante rígida. Sin embargo, afortunadamente en estos proyectos se ha contado con el apoyo institucional del sistema de educación federal, lo que ha permitido en cierta medida su continuidad, así como prever una eventual generalización.

Las dificultades

Finalmente es necesario señalar algunas de las principales dificultades que el CEE ha experimentado en el diseño, desarrollo y difusión de los resultados de este rico bagaje de experiencias.

En primer lugar cabe destacar, como problema no resuelto, la tensión entre la investigación y la acción. Al encontrarse el investigador inmerso en la acción, resulta difícil no dedicarse exclusi-

vamente al logro de los resultados deseados, sin mantener la perspectiva y distancia necesaria para observar, registrar, interpretar y sistematizar las condiciones y procesos a través de los cuales éstos se van logrando. Habitualmente el investigador se inclina más hacia uno de los dos polos y la tensión difícilmente se resuelve.

En segundo lugar está la necesaria incorporación de técnicas de investigación que aseguren rigor en cortes temporales, pero con posibilidad de explicar los resultados mediante el seguimiento. Por otra parte, y desde el ángulo de la información netamente cualitativa, persiste una gran dificultad para rebasar lo anecdótico o lo periodístico, y aun en el caso de hacerlo a menudo se carece de elementos fundamentados para distinguirlos ante terceros.

De lo anterior se desprende una cierta inseguridad en el planteamiento de resultados con fines de difusión y generalización. De allí que muchas veces estos proyectos deban conformarse con los logros de la transformación directa, los que pese a su gran riqueza no permiten trascender a otros ámbitos de acción.

Por último, cabe mencionar como problema aún no resuelto la dificultad de los saltos de escala, es decir, el pasar de experiencias de nivel micro a generalizaciones regionales o nacionales.

Un camino podría ser el considerar, desde el inicio de cada proyecto, estrategias paralelas de difusión y formación intensiva y extensiva de agentes que permitan, a lo largo de su desarrollo, permear gradualmente las instituciones que habrán de asumir más adelante las innovaciones que se pretenden.

El CEE ha encontrado en la fundamentación epistemológica de la investigación-acción una fuente inapreciable de concepciones que han enriquecido su quehacer investigativo a lo largo de los últimos diez años. Ha encontrado, al mismo tiempo, un método que le ha permitido transitar hacia la generación de conocimientos en favor de los intereses de los sectores populares.

Por lo tanto, queda como tarea avanzar en la superación de contradicciones tales como: la complejidad que presupone intervenir sobre una realidad integral, compleja y dinámica con técnicas de investigación simples que puedan ser manejadas por los propios sujetos de transformación; solucionar la contradicción entre la función de "dirección" que asume el investigador y la necesaria apropiación del problema así como la participación autogestiva de los sujetos en las soluciones; el reconocimiento de que el método de la praxis está en construcción y que aún prevalece la contradicción entre la acción y la reflexión; y por último, avanzar en la superación de la contradicción entre la eficacia de los proyectos como tales, y el avance en el proceso de legitimación de la propuesta metodológica investigación-acción, donde ambos logros resultan necesarios.

Educación de la familia para el desarrollo de sus hijos*

Introducción

En el ámbito de la educación de adultos, en años recientes ha venido cobrando importancia la educación destinada a los padres de familia, con el objeto de potenciar los efectos intergeneracionales de la actividad educativa. Sin embargo, es un campo que ha sido poco estudiado, y podríamos decir que se encuentra en proceso embrionario de definición. Desde la óptica de la investigación educativa, es notorio que si bien los programas orientados a la formación de padres de familia han venido creciendo con el tiempo en diferentes ámbitos del quehacer social, lo que se ha investigado hasta el momento es muy poco. Sin embargo, a nivel mundial, la investigación educativa se viene ocupando de este campo cada vez con mayor intensidad.

La importancia del trabajo educativo con padres de familia, con el fin de fortalecer la capacidad de potenciar el desarrollo integral de sus hijos, ya no se pone en duda.

Myers (1992), en su excelente revisión a nivel mundial de los proyectos orientados al desarrollo de los niños señala, entre las razones de su importancia, la creciente conciencia de crear sociedades respetuosas de los derechos humanos, y en especial de los derechos de los niños;[1] el hecho de que la sociedad como tal logra ahorros sustantivos (mediante la inversión en el desarrollo del niño) en programas de nutrición, salud y, notablemente, en el sistema educativo formal; y la búsqueda de una mayor equidad social, implícita en el ofrecimiento de oportunidades tempranas de desarrollo.

Pero quizá lo más importante es que la investigación muestra que los primeros años de vida son críticos en el desarrollo de la inteligencia, la personalidad y el comportamiento social, así como en la existencia de efectos de largo plazo asociados con una variedad de programas de intervención temprana.[2] Es evidente que, en estos primeros años de vida, la familia es la institución más impor-

* Publicado en *Educación, comunicación y procesos sociales,* coodinado por M. Teresa Wuest Silva. Este volumen forma parte de la colección La investigación educativa en los ochenta, resultado del Segundo Congreso Nacional de Investigación Educativa que se llevó a cabo en México en 1993.

1 La Declaración de los Derechos de los Niños se adoptó unánimemente en 1959 por la Asamblea General de Naciones Unidas, y 30 años más tarde se ratifica la Convención de los Derechos del Niño. En dicha Convención, entre otras cosas, se urge a los que la suscriben que aseguren, al mayor nivel posible, la sobrevivencia y el desarrollo de los niños (artículo 6), que ofrezcan el apoyo necesario a los padres y tutores legales para que puedan cumplir con sus responsabilidades en la crianza de sus hijos y que aseguren el desarrollo de instituciones, facilidades y servicios para el cuidado de los niños. Existe, pues, un consenso a nivel internacional del derecho de los niños a desarrollar todas sus potencialidades (Myers, 1992, p. 7).

2 La evidencia proviene de los campos de la fisiología, la nutrición y la psicología. Esta evidencia comienza con el descubrimiento

tante, por lo cual el trabajo educativo destinado a ella, con la finalidad de apoyarla para fortalecer su capacidad en la crianza y desarrollo de los hijos, resulta clave.

Adicionalmente, experiencias recientes en educación de adultos han mostrado la enorme capacidad de convocatoria y mantenimiento del interés que el tema "niño" despierta, sobre todo, pero no exclusivamente, entre las madres de familia. Las dificultades para mantener a los adultos activamente involucrados en actividades de aprendizaje parecen disiparse cuando el tema generador de las sesiones educativas es la del niño, sus necesidades, su desarrollo, su cuidado y su atención. Ello abre oportunidades para el manejo de una gran cantidad de contenidos educativos con la población adulta.

Por todas las razones anteriores, es importante acercarnos al conocimiento del desarrollo de este campo en el caso mexicano.

Alcances y limitaciones

Intentar elaborar un estado del conocimiento sobre el tema elegido por esta comisión temática no resultó un trabajo sencillo. En el caso de México, el campo es amplio, disperso e indefinido; intervienen en él múltiples disciplinas e instituciones, y no fue posible reducir la búsqueda a fuentes propias de la investigación educativa. La situación de un campo en proceso de definición significa que mucho de lo que se ha escrito al respecto no representa, en el estricto sentido del término, investigación, por lo cual encontramos material escrito y publicado que presenta reflexiones personales de los autores en torno a sus propias experiencias, o bien ensayos que plantean interrogantes o hipótesis para estudios futuros.

Por otra parte, quien coordinó esta comisión temática, si bien ha trabajado en el campo de la educación de adultos, carece de experiencia en investigación sobre educación destinada a la familia. María Eugenia Linares Pontón, miembro de la comisión, concluyó recientemente un "estado de la práctica" (Linares, 1992) que pretendió obtener, en forma participativa, un conjunto de lecciones aprendidas de programas orientados a apoyar a los padres para el desarrollo integral de sus hijos. Esta experiencia resultó invaluable tanto para la delimitación del campo como para la recopilación del material. No obstante, enfrentarnos a la búsqueda de investigaciones sobre el tema fue novedoso

de que las células del cerebro se forman durante los primeros dos años de vida. La investigación reciente ha reforzado la conveniencia de la intervención temprana al mostrar que los estímulos sensoriales del medio ambiente afectan la estructura y la organización de las vías neuronales durante el periodo de formación. Así, las oportunidades de tener experiencias perceptuales y motoras complejas a temprana edad parecen afectar favorablemente diverso tipo de habilidades de aprendizaje en la vida futura y son capaces de compensar, al menos parcialmente, el déficit ocasionado por la desnutrición temprana. La investigación reciente también muestra que los niños cuyas madres interactúan con ellos de manera consistente y cariñosa estarán mejor nutridos y serán menos propensos a la enfermedad que los niños que, comiendo lo mismo, no son igualmente atendidos. Datos procedentes de estudios longitudinales muestran claramente importantes efectos de largo plazo asociados con programas de intervención temprana: mayor asistencia a la escuela, mejor rendimiento en la misma, mejores niveles de empleo, menores niveles de delincuencia en la adolescencia, y menores índices de embarazos adolescentes (Myers, 1992, pp. 11-12).

para ambas. Marco Antonio Delgado, responsable de la mayor parte de la búsqueda del material, hubo de hacer un enorme esfuerzo para decantar aquellos provenientes de fuentes muy diversas de los que correspondían a la definición que adoptamos del campo y a las características propias de material de investigación. De esta forma, para llegar a fichar más de 110 documentos que finalmente formaron parte de esta revisión, hubo que examinar detalladamente 250 estudios.

Para realizar el trabajo que ahora presentamos se consultaron los siguientes bancos de información: el índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa (IRESIE), Bancos Bibliográficos Mexicanos, Revista Latinoamericana de Documentación en Educación (REDUC), Educational Resources Information Center (ERIC), Dirección General de la Secretaría de Educación Pública (DGEE) y LILACS (banco de información en medicina). Además, se consultaron los acervos de las siguientes bibliotecas: del Centro de Estudios Educativos (CEE), de la Universidad Pedagógica, Nacional (UPN-Ajusco), de la Facultad de Psicología (UNAM), de la Universidad Iberoamericana (UIA), del Centro de Investigación y Servicios Educativos (CISE, UNAM), de la Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Educación Superior (ANUIES), de la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) Iztapalapa y de la UAM Xochimilco, de El Colegio de México, del Instituto Mexicano del Seguro Social (IMSS) y de la Facultad de Medicina. De todos éstos, las fuentes más fértiles de información para el tema en cuestión fueron el IRESIE y las revistas de educación y de pedagogía tanto del Distrito Federal como de provincia —aunque éstas fueron muy pocas— que pudimos consultar (fundamentalmente en el CISE-UNAM, en la Facultad de Psicología de la UNAM y en la ANUIES). No obstante, es necesario mencionar que la mayor parte de las revistas sobre educación o psicología del interior de la República no aparecen en los bancos de datos revisados; las que encontramos fueron indicadas por los bibliotecarios, o resultaron de la búsqueda exhaustiva de revistas nacionales en bibliotecas visitadas. Es importante mencionar que, en la primera versión de este estado del conocimiento, y debido a las limitaciones de tiempo y recursos, identificamos fuentes y bibliotecas que desgraciadamente no pudimos consultar. En esta segunda versión hemos procurado subsanar algunas de estas deficiencias, y revisamos incluso tesis de posgrado de la UNAM, el Departamento de Investigaciones Educativas (DIE) y la UPN, así como muchas referencias que nos fueron sugeridas en el Congreso Temático donde se discutió este estado del conocimiento. Estamos conscientes de que aún quedan lagunas importantes, que en todo caso se deben a nuestro desconocimiento de las fuentes o a la imposibilidad de obtenerlas.

En el proceso de elaboración fue necesario ampliar un poco nuestra definición del campo bajo estudio; en un principio nos habíamos propuesto realizar un estado del conocimiento relativo a las investigaciones relacionadas con la educación a los padres para la crianza y el desarrollo de sus hijos de 0 a 8 años. No fue posible mantener este límite de edad en todos los casos, aunque el énfasis del material revisado sí se encuentra dentro de este rango. Por otra parte, optamos por incorporar en la revisión los estudios que de alguna manera relacionan la escolaridad y la cultura de la familia con el crecimiento y el desarrollo de sus hijos, aunque éstos no se encontraron referidos directamente a la intencionalidad de educación de la familia. Ello obedece al hecho de que este tipo de estudios proporcionan, indiscutiblemente, elementos y fundamentos para la formulación de proyectos y programas destinados a la educación de la familia.

Una limitación de enorme importancia que debe ser subrayada es que carecemos de elementos para tener una idea del grado en el cual nuestra revisión abarca, efectivamente, el campo que nos propusimos conocer. El hecho de que los estudios relevantes se encuentren dispersos en áreas disciplinarias tan diversas como la salud, la nutrición, la psicología, la psiquiatría, la educación especial, la comunicación, la antropología, la pedagogía, la educación de adultos y la investigación educativa propiamente, aunado a nuestro desconocimiento de la mayoría de ellas, nos impide afirmar que los documentos revisados efectivamente reflejen la investigación realizada en cada una de estas áreas. Por esta razón, preferimos presentar este estado del conocimiento como una aproximación, basada en una muestra de estudios de diferentes áreas disciplinarias, a una eventual definición del campo que, por ahora y como tal, es inexistente.

En síntesis, lo que se presenta en este documento es una primera revisión, incompleta, de una muestra de trabajos de diferentes áreas disciplinarias, realizados en el país durante la década, relativos a las relaciones entre educación y cultura familiar y crecimiento y desarrollo del niño.

El contexto específico 1982-1992

Son dos los elementos del contexto educativo mexicano pertinentes al tema de esta Comisión: la educación inicial y preescolar y la educación de adultos.

En el caso de la educación inicial, destinada a niños de 0 a 3 años, es conveniente señalar que el énfasis se encontró en la atención institucionalizada, fundamentalmente destinada a hijos de madres trabajadoras en instituciones del sector público, a través de los Centros de Desarrollo Infantil. El sector salud, por su parte, por medio de las guarderías del Instituto de Servicios de Seguridad Social para los Trabajadores del Estado (ISSSTE) y del IMSS, atienden también, en forma institucionalizada, a los hijos de un pequeño sector de madres trabajadoras del sector público y privado. En términos generales, puede decirse que en estas instituciones el contacto con las familias de los niños es mínimo y no posee características educativas.

La Dirección General de Educación Inicial desarrolló durante la década un proyecto destinado a padres de familia de zonas rurales y marginales de la República, el cual ha perdurado durante varios años y en torno al mismo se han generado materiales y programas de capacitación de personal promotor. El proyecto se concibe como un medio aplicado por padres de familia y miembros de la comunidad. Pretende desarrollar las potencialidades físicas y afectivo-sociales del niño, así como el conocimiento de su medio (SEP, 1982). Al elaborar la primera versión de este estado del conocimiento, teníamos noticia de que se habían realizado importantes evaluaciones de este proyecto. Sin embargo, desgraciadamente no tuvimos acceso a las mismas. Para esta segunda versión, aunque no hemos obtenido la evaluación general, sí reseñamos algunos resúmenes inéditos de la misma.

El Banco Mundial recientemente aprobó un préstamo al gobierno mexicano para implantar un proyecto de educación inicial, orientado a la formación de padres de familia en zonas rurales y urbanas populares, en gran parte basado en esta experiencia nacional previa. En torno a este

proyecto se han realizado, hasta donde sabemos, estudios diagnósticos previos y se han definido ya las áreas programáticas y las zonas para su aplicación. Sin embargo, el proyecto como tal aún no comienza.

Por lo que respecta a educación preescolar, es importante señalar que este nivel ha tenido un crecimiento notable durante la década. Entre 1980 y 1990 la cobertura nacional de los niños de cinco años pasó de 23.3% a 72%, y la de los niños de cuatro años pasó de 11.0% a 37.5%. La matrícula total en educación preescolar pasó de 1,698,578 niños en 1982-1983 a 2,691,723 en 1990-1991, y los docentes que atienden este nivel se duplicaron en este mismo periodo, pasando de 54,660 a 108,557 (SEP, 1985 y 1992). En términos generales estos niños son atendidos por preescolares convencionales, en los cuales la relación con los padres de familia es la ordinaria y no tiene características educativas. No obstante, durante la década surgieron alternativas de atención a la población en edad preescolar, fundamentalmente impulsadas por el Sistema para el Desarrollo Integral de la Familia (DIF) y por el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE), que operan mediante personas de la comunidad (madres y señoritas) especialmente capacitadas para dar atención a niños de esta edad. En algunos de estos casos, la relación con la comunidad y con los padres de familia es más estrecha.

Tanto en educación inicial como en educación preescolar, es necesario mencionar el trabajo realizado en fechas recientes por organismos no gubernamentales y por organizaciones populares en el diseño de modelos alternativos, cercanos a la comunidad, de atención a los hijos de madres trabajadoras y a los niños en edad preescolar no atendidos por sistemas convencionales. El Proyecto Nezahualpilli, impulsado originalmente por el CEE y actualmente independiente, fue pionero en este sentido e inspirador de muchos otros similares. Educación Integral Popular, los Centros de Desarrollo Infantil Popular, y Enlace, Comunicación y Capacitación, A.C., son organizaciones que impulsan estos proyectos, los asesoran y capacitan a personal comunitario para la atención institucionalizada. Organismos similares existen también en otros estados de la República, como lo muestra el estado de la práctica, ya citado, elaborado por Linares (1992).

En el caso de la educación de adultos, y específicamente por lo que toca al sector educativo, a cargo del Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA), conviene mencionar que, entre 1986 y 1989 se diseñó y experimentó un nuevo modelo curricular para la educación primaria para adultos, cuya segunda parte transforma las áreas tradicionales de ciencias naturales y sociales en cuatro temas que pretenden acercarse más a las necesidades educativas de los adultos. Uno de ellos es la educación para la vida familiar,[3] cuyo contenido se tradujo en un texto llamado *Nuestra Familia* (INEA, 1988). Sin embargo, este proyecto alternativo de educación primaria es muy reducido.

En el terreno de la educación para adultos encontramos, a partir de la revisión documental, la presencia de un buen número de instituciones de carácter público y privado con actividades relacionadas con el tema que nos preocupa. Es notable el interés de las instituciones del sector salud por trabajar educativamente con adultos y, sobre todo, con madres de familia, para fortalecer su capacidad en la crianza y desarrollo —fundamentalmente físico— de los niños. De la misma ma-

[3] Los otros tres temas son: educación para la vida laboral, educación para la vida comunitaria y educación para el nacionalismo.

nera, han proliferado las denominadas "escuelas para padres", manejadas por grupos privados.[4] Por lo general, estas instituciones se encuentran asociadas con movimientos internacionales y ofrecen el servicio a las familias que envían a sus hijos a escuelas particulares, pero también al público en general. No encontramos investigaciones o evaluaciones elaboradas por estas instituciones.

También en este campo es importante el papel de los organismos no gubernamentales que trabajan con sectores populares, así como de las propias organizaciones sociales, cuyas actividades en educación de adultos son intensas y a menudo tienen que ver, de forma mucho más directa, con las necesidades de la familia para la crianza y desarrollo de los niños.

A pesar de las múltiples acciones, tanto gubernamentales —fundamentalmente fuera del sector educativo— como no gubernamentales, la educación a la familia no se tematiza como tal; surge más bien como necesidad, para mejorar la efectividad de los programas que estas instituciones y organizaciones tienen entre manos.

Sistematización cuantitativa de la investigación

Para la realización de este documento se incluyeron 112 referencias que se decantaron a partir de la revisión de alrededor de 250 trabajos. La mayoría de estos estudios (73) se refieren, de alguna manera, a la educación de la familia. El resto no hace referencia explícita a esta intencionalidad educativa, pero relaciona educación y cultura familiar con crianza y desarrollo del niño. Hemos categorizado estos trabajos por temática, como se muestra en el cuadro 1.

Si se agrupan dentro de la temática para la salud los trabajos que están relacionados con la educación para la salud física, la educación para la salud mental y la educación para la reproducción y la nutrición, este tema resulta ser el más numeroso, con 29 trabajos, si bien cada rubro por separado no alcanza a representar el 10% del total. Le sigue en orden de importancia la temática relativa a la relación entre la familia y la escuela, con 25 trabajos, aunque hay que advertir que esto pudiera deberse de alguna manera al sesgo educativo de quienes elaboramos esta síntesis.

[4] Véase, por ejemplo, Escuela de Padres: La Educación Continua y Compartida de Adultos (ECCA), "Principios educativos", México (mimeo), s/f.

Cuadro 1

Investigaciones revisadas, por temas	
Relación familia y escuela	25
Cultura y familia	14
Educación a padres o madres (como tema principal)	15
Educación para la salud	29
a) Para la salud física	11
b) Para la salud mental	8
c) Para la reproducción	5
d) Para la nutrición	5
Educación especial v familia	6
Educación inicial y preescolar y familia	9
Medios de comunicación, familia y escuela	4
Otros	10
Total	112

Los estudios centrados en educación de la familia representan poco más de 10% del total, igual que los que se relacionan cultura con familia. El tema de educación preescolar y familia está representado por nueve trabajos. En los demás temas (educación especial y familia, medios de comunicación, familia y escuela), contamos con muy pocos estudios como para pretender hacer un recuento de lo que se ha investigado. En el rubro "otros" incluimos 10 trabajos que se relacionan con el tema estudiado, pero cuyo descriptor fundamental no correspondía con ninguno de los anteriores.

El cuadro anterior confirma lo que ya mencionábamos acerca de la dispersión disciplinaria y temática de las investigaciones que relacionan educación de la familia con desarrollo del niño. Surgen las diferentes áreas disciplinarias que se han venido ocupando de su estudio; la educación (y especialmente la sociología de la educación y la psicología educativa) en la temática de las relaciones entre familia y escuela; la educación de adultos en las relativas a la educación a la familia como tema principal; la medicina y la nutrición en las relacionadas con la educación para la salud física y para la nutrición; la psiquiatría y la psicología en la temática relativa a la educación para la salud mental; la psicología, preponderantemente la referida a la relación entre medios de comunicación, familia y escuela; la antropología en la temática relativa a cultura y familia; la pedagogía en la referida a la relación entre educación preescolar y familia. Se trata, pues, de un campo complejo y disperso, pero a la vez de un campo que requiere la intervención de múltiples disciplinas.

Respecto a los tipos de investigación que se realizan, la distribución de los trabajos revisados se muestra en el cuadro 2.

CUADRO 2

Tipos de investigación	
Investigación-acción [1]	26
Investigación de campo con encuesta y cuestionarios	21
Ensayos [2]	20
Investigación de campo de corte cuasi-experimental [3]	14
Investigación de campo de naturaleza antropológica [4]	14
Investigación documental	13
Estudios de caso [5]	2
Otros [6]	2
Total	112

Notas:

1. En este rubro incluimos los proyectos de sistematización de experiencias de trabajo, de seguimiento y evaluación de programas educativos en marcha, y de investigación participativa. En todos los casos se trata de investigación de campo.
2. Aunque en el proceso de revisión del material descartamos muchos trabajos tipo ensayo, decidimos incluir algunos de ellos por considerar que sus reflexiones eran pertinentes para abrir futuras líneas de investigación en el área en cuestión. Nos basamos para ello en el supuesto de que, cuando un campo ha sido poco trabajado, es el esfuerzo ensayístico el que permite abrir ámbitos de reflexión y el que de alguna manera fertiliza e impulsa el trabajo de investigación futuro.
3. En este rubro se incluyen los trabajos de carácter evaluativo piloto que implican mediciones pre y postratamiento o programa y que, las más de las veces, incluyen un grupo control o testigo. Asimismo, se incluyen en este rubro los estudios que comparan grupos distintos. Incluimos aquí también el único caso de investigación de carácter médico (de laboratorio), basado en análisis de sangre de mujeres embarazadas.
4. Este rubro incluye los trabajos realizados a partir de entrevistas a profundidad, observación, estudios de caso de corte no clínico, y estudios etnográficos.
5. Se refiere a los estudios de caso de carácter clínico.
6. Este rubro incluye un estudio realizado con el método de psicocomunidad y otro basado en un análisis semiótico.

A pesar de que procuramos incluir la menor cantidad posible de ensayos dentro de esta revisión, al final resultó el rubro en tercer lugar de importancia, representando poco más de una sexta parte de los trabajos revisados. Nos parece que este hecho es una manifestación de lo novedoso y, por lo mismo, precario del tema de educación de la familia. Es interesante notar, sin embargo, que dentro de los estudios que pueden considerarse de investigación, la enorme mayoría de ellos son de campo, de forma tal que, en total, dos terceras partes de los trabajos revisados se basan en información de primera mano obtenida por el o los investigadores responsables. Los de carácter documental representan sólo poco más de 10% del total de los trabajos propiamente de investigación considerados en esta revisión. Los diferentes enfoques de investigación de campo, a la vez que indican nuevamente el fenómeno de dispersión del área, manifiestan la riqueza potencial de un área temática en ciernes que no se encuentra ligada a un solo enfoque de investigación.

En el cuadro 3 se presenta el cruce de las dos variables anteriores: tema y tipo de investigación.

Una lectura detallada de este cuadro permite formular algunas hipótesis que pueden resultar interesantes:

a) Son dos los temas en los que predominan los ensayos por encima de los trabajos de investigación documental o de campo: el área de educación de padres y madres como tema principal y el área de educación para la salud mental. Si el supuesto que nosotros utilizamos como base para incluir cierto tipo de ensayos dentro de la revisión —que se refiere a su importancia mayor cuando un campo es novedoso y ha sido poco investigado— es cierto, quizá podríamos decir que estas dos áreas son las menos dibujadas dentro del complejo campo de la relación entre educación familiar y desarrollo del niño.

b) Los estudios de investigación-acción y cuasiexperimentales predominan en áreas como relación familia-escuela, educación para la salud física, educación para la nutrición, educación a padres y madres, educación preescolar y familia y educación especial y familia; puede decirse que en torno a estas áreas es donde el trabajo educativo con padres ha venido siendo un útil recurso para la eficiencia de programas específicos. El hecho de que algunas de estas actividades estén siendo objeto de seguimiento o experimentación, es sin duda alentador. En otras áreas afines, como lo es la educación para la reproducción, la mayor parte de los estudios realizados se basan en trabajos de campo que obtienen información mediante encuestas. Podría suponerse que se está en una etapa quizá anterior a la que ya desarrollan las que mencionamos arriba, pues estas encuestas sirven de base para fundamentar programas educativos para la reproducción.

CUADRO 3

Tipo de investigación, según temas

Tema	Investigación de campo						
Investigación	Investigación-Acción	Encuesta	Antropológica	Cuasi-experimental	De casos	Documental	Ensayo
Relación familia y escuela	6	7	2	2		3	5
Cultura y familia	2		10			2	
Educación a padres y madres	5	1		2			7
Educación para la salud física	3	1	1	4		2	
Educación para la salud mental		2			2	1	3
Educación para la reproducción		4		1			
Educación para la nutrición	2	1		1		1	
Educación especial y familia	2	1		2			1
Educación inicial y preescolar y familia	5	1		1		1	1
Medios de comunicación, familia y escuela	1					2	1
Total	26	18	13	13	2	12	18

Nota: para elaborar este cuadro eliminamos la categoría "otros", tanto de los temas como de los tipos de investigación.

c) Si aceptamos el supuesto de que la diversidad de enfoques de investigación es un indicador de la riqueza potencial de un área determinada, podríamos plantear la hipótesis de que el tema de relación entre familia y escuela es tal vez la que, en este sentido, presenta mayores ventajas.
d) Por último, no es sorprendente que el tema referido a la relación entre cultura y familia muestre una concentración de estudios de campo con enfoque antropológico.

Podríamos intentar elaborar algunas hipótesis acerca de las otras áreas. Sin embargo, nos parece que el escaso número de investigaciones registradas en ellas no nos lo permite.

La frecuencia de trabajos revisados en función de los años en que fueron publicados se muestra en el cuadro 4.

Cuadro 4

Número de trabajos por año de publicación	
Año	**Número de trabajos**
1982	6
1983	9
1984	2
1985	7
1986	9
1987	12
1988	13
1989	12
1990	15
1991	10
1992	15
Sin dato	2
Total	112

Pueden formularse dos hipótesis de lectura de este cuadro. La primera es que la crisis económica que tan notablemente afectó en el país el desarrollo de la investigación en general, y de la educativa en particular, también tuvo su efecto en el desarrollo de la investigación en torno a este campo, fundamentalmente en el sentido de que frenó su impulso de crecimiento. La segunda se refiere a que este impulso de crecimiento comienza a recuperarse entre 1987 y 1988, y que se mantiene hasta los primeros años de esta década.

En el cuadro 5 presentamos el cruce entre temas de investigación y años de publicación de los trabajos.

Cuadro 5

Temas de investigación por años											
Tema/año	**1982**	**1983**	**1984**	**1985**	**1986**	**1987**	**1988**	**1989**	**1990**	**1991**	**1992**
Medios de comunicación								1		1	2
Familia y escuela	4	1		1	2	3	2	1	3	4	3
Educación para la reproducción						2	2		1		
Educación para salud física				1	1	1		3	4		
Educación para salud mental		3				1	1	1	2		
Educación para nutrición						1	1	1		1	1
Cultura y familia	1	1			2	2	1	2	1	2	2
Educación para padres	1	1		1	3	4	2			1	4
Educación preescolar y familia		2	1		1		1		2	1	1
Educación especial y familia						1	1	1	2		1
Otros		1	1	2		2	1	2			1

En el cuadro anterior aparecen claramente los temas que han sido objeto de desarrollo más reciente: el de medios de comunicación, familia y escuela; el de educación para la reproducción; el de educación para la nutrición; y el de educación especial y familia. Por otra parte, en ninguna área se observa una disminución de las investigaciones realizadas a lo largo de los años y, prácticamente en todas ellas, un fortalecimiento en la segunda mitad de la década comprendida. Podemos decir, a partir de esta lectura, que estamos ante un tema que cobra cada vez mayor interés entre una comunidad, aún amorfa, de investigadores, y en proceso dinámico de crecimiento, al menos cuantitativo.

Por último, en el cuadro 6 se concentran las investigaciones revisadas de acuerdo con las fuentes.

Cuadro 6

Fuentes de los trabajos	
Libros o capítulos en libros	5
Trabajos en memorias de congresos	5
Tesis de licenciatura	6
Tesis de maestría	18
Tesis de doctorado	4
Trabajos en mimeo	9
Artículos en revistas:	
Revista Latinoamericana de Estudios Educativos	11
Salud Pública de México	9
Revista de Perinatología y Reproducción Humana	7
Integración (Universidad Veracruzana)	7
Cero en Conducta	5
Diorama Educativo (Revista de la Universidad Autónoma de Tlaxcala)	3
Salud Mental	3
Tecnología y Comunicación Educativas	3
Revista Médica del IMSS	2
Revista Mexicana de Psicología	2
Revista de la Universidad Autónoma de Yucatán	1
Revista de la Educación Superior	1
Boletín de Investigación Educativa de la Universidad de Monterrey	1
Didac (Universidad Iberoamericana)	1
e + a Enseñanza más aprendizaje (Revista de la Normal Superior de Nuevo León)	1
Arataia (Revista de la Universidad Autónoma de Sinaloa)	1
Pedagogía (Revista de la Universidad Pedagógica Nacional)	1
Revista de Orientación Educativa	1
Trabajo Social	1
Anales	1
Likatsin, Contexto Educativo	1
Ethos Educativo	1
Journal of Social Psychology	1
Subtotal artículos en revistas	65
Total	112

Como puede observarse en este cuadro, la mitad de los trabajos revisados se encuentra publicada en revistas (65); ahora bien, éstas son de naturaleza muy diversa. Una parte importante de ellas son revistas especializadas dentro de su área. Tal es el caso de la *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos,* de *Perinatología*, de *Salud Pública de México*, de la *Revista Mexicana de Psicología*, de *Anales*, de la *Revista de Educación Superior*, y de *Salud Mental*. Un buen número de ellas son publicaciones de educación y psicología de universidades del interior de la República; otras más son de divulgación especializada.

Las revistas que con mayor frecuencia presentan trabajos revisados corresponden, fundamentalmente, a las del primer tipo, aunque conviene resaltar la revista *Integración*, de la Universidad Veracruzana, por la importancia que le da al tema bajo estudio.

También es importante señalar que son pocos los libros, o capítulos de libros publicados, lo que también es indicativo del estado embrionario de la constitución del campo; algo similar podemos decir de los trabajos presentados en congresos especializados. La ausencia de tesis de posgrado que advertimos en la primera versión de este trabajo fue subsanada en esta segunda versión, de modo que ahora casi una quinta parte de los trabajos corresponden a esta categoría. Pudimos revisar tesis de posgrado de la UNAM y de la UIA, y si hubiéramos tenido posibilidades de extender esta búsqueda, quizá esta categoría hubiera adquirido aún mayor importancia.

Sistematización cualitativa de la investigación

En este apartado vamos a analizar, en primer lugar, el tipo de investigación realizada en cada uno de los temas en que hemos dividido el trabajo. En segundo lugar, analizaremos el tipo de conclusiones y, cuando las hay, de recomendaciones que se derivan también por temas. Por último, haremos una referencia al conocimiento sobre el tema a nivel mundial, y realizaremos un intento de comparación entre lo que se está haciendo en el país y este estado del conocimiento de carácter más internacional.

1. Los tipos de investigación

Relación escuela y familia

Se recordará que este tema, como descriptor principal, presenta el mayor número de trabajos revisados. Quizá por esta razón encontramos una gran dispersión al interior del área. No se trata de una comunidad de investigadores articulada y relacionada entre sí, pero presenta una enorme riqueza de enfoques y metodologías de investigación y, a la vez, una gran variedad de temas derivados de la relación entre escuela y familia.

En términos generales, se observa una clara división entre los trabajos que son fruto de proyectos, sobre todo personales, de investigación, y aquellos que investigan o descubren a partir de programas específicos de intervención sobre la realidad.

Entre los primeros, es conveniente resaltar la presencia de tres investigaciones documentales que sintetizan el estado del conocimiento en torno a sus respectivas temáticas. El primero de ellos hace una revisión a nivel mundial sobre los factores que inciden en el aprendizaje de la lectoescritura (Vázquez y Gómez, 1988). El segundo resume las investigaciones realizadas por el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) sobre deserción escolar y, a partir de ello, propone una tipología que incluya y distinga el rechazo y el abandono (Gámez y Aguilar, 1987). El tercero revisa la literatura sobre maltrato infantil y termina también proponiendo una tipología de este fenómeno (Cortina, 1988). Todos ellos proponen, con fundamentos, formas diferentes de ver el fenómeno y aspectos que deben ser investigados en el futuro.

También dentro de este primer tipo de trabajos, fruto de proyectos personales o institucionales de investigación, se encuentran nueve estudios basados en trabajo de campo directo. La preocupación central es la relación entre condiciones familiares y contextuales y rendimiento de los niños en la escuela. En dos de ellos la preocupación se centra en la relación escolaridad e ingreso de la familia y el rendimiento escolar (Gutiérrez y Velazco, 1982; Sánchez Robles *et al*., 1982). En otros cuatro se enfatiza el ambiente afectivo de la familia y el rendimiento escolar (Martínez Chávez y Castillo, 1992; Sánchez Tello, 1993; Lazo de la Vega, 1991; Braverman, s/f). Otro de los trabajos revisados es un estudio antropológico extenso que relaciona tipos de familia del sector obrero, calidad de las exigencias escolares y rendimiento de los niños en la escuela (Martin, 1991). Otro más es una comparación de creencias sobre los niños entre madres y educadoras de preescolar (Holloway, Gorman y Fuller, 1988). El último estudio se hizo con la finalidad de desarrollar un instrumento que permite detectar las percepciones de los niños sobre su familia (Espejel, 1987).

Dentro del segundo tipo de estudios, preocupados fundamentalmente por aprender de programas de intervención directa sobre la relación familia escuela, el más numeroso es el de sistematización de experiencias. Estas experiencias sistematizadas, en general, no han sido objeto de seguimiento estricto o de evaluaciones previamente diseñadas, y más bien presentan reflexiones basadas en experiencias personales de participación en los programas (Chimal *et al*., 1993; Kunhardt *et al*., 1992; Reyes *et al*., 1987; Plazas, 1991; Martínez Aguilar, 1992). La excepción es el caso de un programa de recuperación de niños con atraso pedagógico. Se reporta el fruto de la evaluación, previamente diseñada, de este proyecto (Álvarez Mendoza *et. al*., 1986).

También dentro de este rubro tenemos registrados dos estudios cuasiexperimentales: uno de ellos presenta estrictamente un estudio cuasiexperimental, con mediciones pre y pos tratamiento con un grupo experimental y un grupo control (Gómez y Moreno, 1989-1990). El otro sólo presenta las comparaciones entre las mediciones antes y después.

Por último, se presenta un proyecto de investigaciones que incluye, además del diseño detallado del proyecto, un diseño minucioso del seguimiento del proceso, los efectos y los resultados esperados (Álvarez, 1989).

En este tema también encontramos un conjunto de ensayos basados en experiencias personales, muchas de ellas docentes, que terminan proponiendo acciones o investigaciones en la línea de la relación entre la escuela y la familia (Pardo, 1989; Frías, 1990; Medina y López, 1985; González de Tapia, 1989; Caballero, 1983).

Tenemos ante nosotros un tema que ha dado lugar a estudios de gran calidad junto con propuestas de trabajo basadas en experiencias y reflexiones personales; es diverso y rico, pero aún muy desarticulado y, por lo que puede derivarse de los estudios aquí reseñados, escasamente difundido.

Cultura y familia

Ya habíamos comentado que éste es un campo dominado por la investigación de corte antropológico. En efecto, 10 de los 14 trabajos registrados en este tema tienen esta característica. Dos de ellos son investigaciones sobre socialización en comunidades indígenas, realizadas mediante observación no participante y entrevista a profundidad (Soto, 1982; López Trujillo, 1989).

Otro es un estudio etnográfico de un caso del proceso de aprendizaje de una niña mazahua en una situación de venta callejera (Paradise, 1985). Tres trabajos se centran en observar y registrar la interacción entre los niños y sus padres o madres: desde un estudio de dos casos hasta otro de 81 (Rodríguez Hernández, 1989; Loreto 1986; De Lima, 1988). Otro de los trabajos es un estudio realizado a partir de observación participante en la unidad doméstica sobre la relación entre cultura y prácticas cotidianas (Lima, 1992). Otro más presenta una investigación realizada hace diez años, basada en observación y entrevistas, para analizar si el tiempo influye en el tradicionalismo familiar en dos comunidades nahuas (Rodríguez Velasco, 1990). Los últimos dos son una muestra del tipo de investigación de esta naturaleza que se lleva a cabo entre la comunidad hispana de los Estados Unidos. Se trata de dos estudios etnográficos, basados en observación y entrevistas a profundidad, sobre niños mexicanos en el contexto escolar de Estados Unidos. En ambos el número de casos estudiados es pequeño, como es de esperarse en proyectos de esta naturaleza. A diferencia de los anteriores, estos últimos estudios fundamentan recomendaciones de trabajo escolar y con la comunidad y las familias de los niños mexicanos (Trueba, 1983; Trueba y Delgado, 1985).

Los otros cuatro estudios que se incluyen en este tema, documentales y de investigación acción, están orientados a mejorar la práctica educativa con niños y sus familias a partir de un mayor conocimiento y manejo de la cultura específica. El primer trabajo documental es un estudio que recoge lo que se ha escrito, desde diversos ángulos disciplinarios, sobre pautas y prácticas de crianza en México, con el fin de desarrollar una metodología para investigar, a partir de fuentes secundarias y directas, las prácticas culturales de crianza como base para diseñar proyectos culturalmente arraigados (Linares, 1991). El segundo estudio documental señala la importancia de la competencia lingüística para la alfabetización, de lo cual se deriva una hipótesis para el trabajo en alfabetización oral (Francis, 1991). Ambos trabajos, que recogen la riqueza de muchas investigaciones previas, comparten la preocupación de iluminar la práctica del trabajo educativo con niños y sus familias.

El tema también incluye dos proyectos de investigación-acción. El primero se refiere a un proceso de formación de maestros bilingües para que manejen un instrumento de diseño curricular que permite incorporar contenidos étnicos al currículo oficial (Guzik, 1986); el proyecto parte de un seguimiento prediseñado. El segundo es una investigación participativa con promotores urbanos del Distrito Federal que pretende recuperar sus conocimientos, y los de la comunidad, en torno a prácticas de crianza de los niños, con el fin de mejorar el diseño de proyectos de educación a la familia (Caudillo y Wong, 1992).

De esta forma, de los 14 estudios analizados, seis de ellos ofrecen, además de nuevos conocimientos como resultado del proceso de investigación, recomendaciones fundamentadas que permiten enriquecer la práctica educativa con los niños y sus familias.

Educación a padres o madres

Es necesario recordar que la mayor parte de los trabajos revisados cae dentro del rubro de educación a la familia, sin embargo, encontramos 15 que, aunque están relacionados con esta temática, no pudimos clasificar bajo ninguno de los otros temas. De esta forma, esta categoría incluye una especie de miscelánea de proyectos de investigación en torno a la educación destinada a padres y madres, por lo cual no debe extrañar el hecho de que casi la mitad de los trabajos (siete) son ensayos. Dos de ellos tratan sobre el tema de la participación y el papel de los padres en la orientación vocacional de sus hijos (De Gasperín, s/f; López Carrasco, 1992). Otro más trata sobre el tipo de padres que generan hijos creativos (Farley, 1986). El cuarto se refiere a la necesaria relación maestros-padres de familia para abordar la educación sexual (Montes, 1992). El quinto presenta una propuesta de un centro comunitario que resuelve el problema del cuidado de los hijos de las madres trabajadoras, y los atiende también educativamente (Gómez Fuentes *et. al*., 1989-1990). El sexto también constituye una propuesta de trabajo con padres y maestros para fomentar la autoestima entre sus hijos/alumnos con el fin de prevenir el alcoholismo (Velasco y Berruecos, 1985). El séptimo tiene un carácter diferente y se acerca más a un estado del arte, aunque no llega a ser una investigación documental. Revisa las tendencias de formación de educadores y de padres de familia, y las clasifica en tres tipos (Perrés, 1990).

Este tema incluye también siete estudios de campo de diferente naturaleza. Uno de ellos está basado en registros conductuales y video filmaciones de la relación de las madres con sus hijos en el momento del parto y en dos ocasiones más durante los primeros seis meses de vida, con el propósito de detectar a las madres potencialmente maltratadoras (Foncerrada *et. al*., 1987). También encontrarnos tres tesis de maestría basadas en trabajo de campo de diferente naturaleza, pero que tienen en común que de todas ellas se originan instrumentos o recomendaciones para el trabajo educativo con padres de familia. La primera es un estudio clínico de 150 casos que deriva en una guía para profesionales que trabajan con padres, la cual proporciona una herramienta para prevenir los problemas de conducta más comunes en la infancia (Sánchez Ochoa, 199l). La segunda es un proyecto de investigación-acción en el cual se desarrolla un curso de comunicación para padres sobre la forma de promover el desarrollo humano de sus hijos (Esquivel, 1986). La tercera es un análisis semiótico de la comunicación en grupos operativos de orientación a padres de familia (Mendelsohn, 1983).

Además, en este tema encontramos tres estudios más de campo que tienen en común el hecho de que evalúan programas de intervención educativa con padres. Los tres son de gran envergadura ya sea por las dimensiones de la muestra o por la complejidad de la metodología. Dos de ellos se refieren al Programa No Formal de Educación Inicial de la SEP, pero ninguno se encuentra publicado. El primero es un estudio que combina la investigación-acción con un diseño cuasiexperimental. En la fase de investigación-acción se pilotea un curso de capacitación; en la cuasiexperimental se intro-

ducen las modificaciones al curso, que surgieron como consecuencia de la primera etapa (Durán *et. al*., 1993). El segundo es propiamente una evaluación del programa, basado en un diseño cuasiexperimental, desarrollado en tres estados con niños de familias participantes y no participantes en el programa (SEP, 1987). El tercero es el único caso encontrado en un estudio longitudinal. Trata sobre las consecuencias de largo plazo de un programa de intervención con padres de familia para evitar el retardo mental, llevado a cabo en el estado de Yucatán (Galler y Cervera, 1988).

Por último, en este tema encontramos el estado de la práctica al que hicimos referencia al principio de este trabajo (Linares, 1992); éste se realizó en forma participativa entre una veintena de proyectos oficiales y no gubernamentales, con el fin de derivar lecciones aprendidas de la práctica de programas de apoyo a padres para el desarrollo integral de sus hijos. Como tal, representa un excelente ejercicio de sistematización múltiple de experiencias diversas.

Para concluir, esta temática presenta tres grandes tipos de trabajos. Por un lado están los ensayos, que conforman casi la mitad de los que fueron incluidos en esta categoría; en segundo lugar están las tesis de posgrado, todas ellas con derivaciones para la práctica educativa con padres de familia; y, por último, encontramos estudios evaluativos de diseños complejos de grandes dimensiones que retroalimentan programas importantes de trabajo educativo con padres de familia.

Educación para la salud

Dentro de este gran tema (el que mayor frecuencia de trabajos reporta en nuestra clasificación de estudios revisados), agrupamos varios subtemas. A continuación describiremos los tipos de investigación en cada uno de ellos.

Educación para la salud física

Aquí existen diversos enfoques dados a la investigación. Uno de los proyectos registrados es un estudio documental, de carácter estadístico, que fundamenta la necesidad de fortalecer los programas educativos para abatir las defunciones por tétano (Tirado *et al*., 1989). Otro es una investigación médica, de laboratorio, basada en análisis de sangre de madres embarazadas, que fundamenta también la necesidad de fortalecer los programas educativos para abatir la incidencia de plomo por el uso de utensilios inadecuados (Rothemberg *et al*., 1990). Otro más es una investigación clínica en la que, a partir de la terapia sistémica con un caso de un niño urémico, se presenta un modelo para trabajar con familias de niños con insuficiencia renal (Eustace, 1986).

Dos de las investigaciones son cuasiexperimentales. La primera se realiza con un solo grupo, y evalúa un curso para mujeres embarazadas (Martínez Sánchez, 1987). La otra investigación sí incluye un grupo control, y se refiere a un modelo de intervención con padres de niños que presentan ataques epilépticos, orientado a un mejor conocimiento de la enfermedad (Maza, s/f).

Dos estudios representan seguimientos ambiciosos y necesariamente superficiales de programas masivos: uno, del IMSS-COPLAMAR de atención a la salud en las zonas rurales (Flores y Morán, 1989), y otro del Programa Nacional de Rehidratación Oral (Mota, 1987). Hay un tercer estudio evaluativo de un programa de intervención comunitaria en salud y nutrición materno-infantil, pero de menores dimensiones y, por lo tanto, de mayor profundidad (Cervera y Galler, 1989).

Otro trabajo es un estudio de corte antropológico, en el cual los autores observan y entrevistan a las familias que no llevan a sus hijos a vacunar el Día Nacional de la Vacunación, en una zona urbana de la ciudad de México (Nigenda y Núñez, 1990). El último estudio es un manual, fruto tanto de investigación documental a nivel mundial como de la sistematización de una experiencia personal y prolongada de los investigadores en el terreno de formación de promotores comunitarios en salud (Werner y Bower, 1985).

Parece que en el campo de la salud, el valor de la educación a las familias ya no se pone en duda. Sin embargo, la diversidad de tipos de investigación y de temas investigados habla de un área poco articulada, con escasos procedimientos de acumulación de conocimiento, y con una preocupación mucho más clara por la efectividad de los programas de salud que por lo apropiado de los programas educativos. Podríamos plantear como hipótesis que son las preocupaciones de carácter médico y de salud pública las que definen las prioridades de investigación y, por lo tanto, lo propiamente educativo del problema no parece acumularse como conocimiento.

Educación para la salud mental

En este tema, tres de los ocho trabajos revisados son ensayos. En ellos se observa una división entre quienes fundamentan y proponen la existencia de un Programa Nacional de Salud Mental, en manos de especialistas, y quienes abogan por el fortalecimiento de programas educativos a padres y maestros para prevenir y atender problemas de esta naturaleza (Foncerrada, 1983; Estrada, 1983). Registramos también una investigación documental que no alcanza a ser un estado del conocimiento, sino que tiene características de ensayo sobre las condiciones familiares y la salud mental del niño (Sauceda y Foncerrada, 1985). Este estudio se sitúa en términos de propuesta entre las dos tendencias anteriores, sugiriendo que sea todo el personal de salud (no los padres ni los maestros) quienes se formen para atender problemas de salud mental.

Dos trabajos son de campo. Uno de ellos es de carácter explícitamente exploratorio, en el que se entrevista a 57 madres sobre su reacción ante seis situaciones hipotéticas del comportamiento de sus hijos (Pérez, Cortés y Figueroa, 1990). El otro es un estudio basado en entrevistas y cuestionarios sobre las separaciones entre madre e hijo y la ansiedad (Hernández-Guzmán, Soto y Trujano, 1990).

Los últimos dos trabajos son de carácter clínico. El primero se refiere a niñas con pubertad precoz, y plantea un modelo de aprendizaje para padres con niñas de estas características (Selicoff, 1988). El segundo también se basa en estudios de caso clínicos con el fin de concluir sobre el papel de los padres de familia en la terapia psicoanalítica infantil (Castillo, 1983).

Con base en lo que pudimos captar en las fuentes consultadas, podemos afirmar que prácticamente no existe investigación en el país en torno a este tema. Aún no se han consolidado planteamientos fundamentados acerca de las formas de atender el problema, y las publicaciones, o son sobre aspectos muy puntuales, o bien discuten sobre las posiciones más generales, pero con escaso fundamento.

Educación para la reproducción

Cuatro de los cinco trabajos que aparecen en nuestra clasificación dentro de este rubro corresponden a estudios realizados con base en trabajo de campo directo. En términos generales, el instrumento privilegiarlo es el cuestionario de opinión. Se busca conocer las preocupaciones de las puérperas (Sztabinski y Martínez, 1987), las actitudes y conductas sobre el proceso reproductivo (Zamudio, *et. al*., 1988), las expectativas de las embarazadas (Ruiz y Martínez, 1988). Todos tienen como finalidad la fundamentación de programas de educación a los padres, y sobre todo a las madres, en materia de reproducción y cuidado infantil. El universo de estudio está conformado, la mayoría de las veces, por personal cautivo —usuarias de los servicios de salud—. Las muestras oscilan entre 100 y 450 personas.

El cuarto estudio consiste en un análisis estadístico y en la sistematización de un programa de educación en torno a la salud materno-infantil (Martínez Sánchez y Karcher, 1987). También en este caso, el objetivo explícitamente perseguido es el de fundamentar la necesidad de fortalecer los programas educativos en salud materno-infantil y salud reproductiva (Dámaso, Ortigosa y Martínez, 1990).

Pareciera que en este campo la preocupación fundamental es el conocimiento de los usuarios de los servicios de salud; los propios funcionarios de la salud materno-infantil son quienes se dan a la tarea de conocer mejor a sus usuarios y fundamentar programas educativos para una atención más eficiente. Este campo se encuentra en la etapa de caracterizar al personal usuario en función de actitudes, expectativas y preocupaciones.

Educación para la nutrición

Igual que en el caso de la educación para la salud física, en torno a este tema existen múltiples enfoques, a pesar de que sólo registraremos cinco estudios. Uno de ellos es de carácter documental, con base en la Encuesta Nacional de Salud, que termina preguntándose acerca de la forma de convencer a las madres sobre las ventajas de la lactancia materna, que está disminuyendo (Valdespino, *et. al*. 1989). El segundo es una investigación basada en trabajo de campo, a partir de una encuesta aplicada a 100 familias, migrantes y no migrantes en Yucatán, sobre hábitos alimenticios y situación nutricional de los niños (Balam, 1988). Un tercer estudio consiste en una evaluación, con procedimiento cuasiexperimental, con grupo experimental y control de un programa de fomento a la lactancia materna (Vandale *et. al*., 1991). Por último, se registran dos proyectos de investigación-acción: uno de ellos es de nivel micro, y se relaciona con la detección y solución de casos de desnutrición, con la participación de los padres, en las guarderías del IMSS (Balam y Reyes, 1992). El otro, en cambio, le da seguimiento, no previamente diseñado, al programa de detección, tratamiento, control y capacitación a la comunidad, acerca de la desnutrición infantil en menores de cinco años, que se llevó a cabo en todos los hospitales del IMSS-COPLAMAR (Flores, Gómez y Suárez, 1987).

En este caso, como en el de educación para la salud física, la comunidad académica parece ya no tener dudas acerca de las ventajas de los programas educativos con padres para una mejor atención de los problemas nutricionales. Aquí, el centro de la preocupación parece estar también en la eficiencia de los programas, de modo que se da escasa importancia a los aspectos propiamente educativos. En torno a ello el conocimiento acumulado es poco.

Educación especial y familia
Los seis trabajos registrados dentro de este tema son abordados desde diferentes enfoques. Uno de ellos es un ensayo sobre la educación de niños talentosos o sobredotados (Boldt de Sáenz, 1990). Otros dos son proyectos de naturaleza cuasiexperimental. El primero sólo incluye mediciones antes y después de iniciado el proyecto, con dos madres que fueron entrenadas en el manejo de reforzadores positivos con sus hijos de lento aprendizaje o con problemas de desarrollo (Gómez Fuentes *et. al.*, 1987). El segundo sí incluye un grupo control; estudia a 40 niños que tienen problemas de atención, pero cuya inteligencia es normal y no tienen trastornos psicológicos. Un grupo recibe atención especializada (Verduzco y Lara Cantú, 1989).

También encontramos dos proyectos de investigación-acción. En uno de ellos se aplica y se evalúa un programa de adiestramiento a cuatro padres de niños con retraso en el desarrollo (Molina López, 1989-1990). El segundo sistematiza una experiencia de entrenamiento de estudiantes de psicología para modificar la conducta de niños excepcionales (Reyes Hernández *et. al.* 1987).

Por último, el tema incluye un estudio realizado, mediante cuestionarios, con los hermanos de 100 niños discapacitados (Villarreal Junco, 1992).

En estos trabajos resalta el hecho de que tres de los seis fueron realizados por la misma institución: la Universidad Veracruzana. El enfoque conductista de sus investigaciones es una constante, pero no sería exacto decir que éste es el enfoque predominante, ya que hasta cierto punto resulta fortuito el que hayamos tenido acceso a sus publicaciones y seguramente quedaron fuera de la revisión otros estudios relacionados con este tema. Es conveniente mencionar también el enfoque —quizás necesariamente clínico— de estos trabajos, basados en el análisis de unos cuantos casos y que trabajan, cuasiexperimentalmente o a nivel de investigación-acción, con poblaciones muy pequeñas.

Educación inicial y preescolar familiar
Dos de los trabajos encontrados dentro de este tema tienen entre sí una secuencia lógica y son realizados por el mismo grupo de investigadores Uno de ellos es un ensayo, que se acerca mucho a una investigación de carácter documental; revisa los planteamientos alternativos de educación preescolar existentes en la literatura a nivel mundial y propone un enfoque diferente. El otro es un proyecto de investigación-acción que lleva esta propuesta a la práctica y la acompaña con un seguimiento prediseñado durante largo tiempo (Pérez Alarcón, Martinic y De Assis 1983; Pérez Alarcón *et al.*, 1984).

Existen también otros tres estudios, realizados por el mismo grupo de investigadores, referidos al mismo proyecto; se trata de un programa sobre educación preescolar con enfoque piagetano, que consiste en una adaptación del programa desarrollado por la Fundación High Scope. Los tres son proyectos de investigación-acción. El primero de ellos es una evaluación del programa, que considera la ocupación de los padres, la estimulación en el hogar y el trabajo de los maestros con los padres (García Cabrero, 1986). El segundo es un proyecto de intervención cuya búsqueda es que los padres de familia apoyen el programa de educación preescolar; se complementa con una encuesta de opinión (Espirú Vizcaíno, 1988). Por último, el tercero tiene como finalidad su evaluación global (representa de hecho una síntesis de los dos anteriores) y, entre otras cosas, muestra que mejora el compromiso de los padres de familia (García y Espirú, 1991).

Los demás estudios, dentro de este tema, tienen diversos enfoques. El primero consiste en la aplicación de escalas sobre imagen paterna a 60 niños en edad preescolar, 30 de ellos con ausencia de padre y sin sustituto (Padilla Velázquez, 1983). El segundo es una investigación diagnóstica que alimenta el diseño de un modelo participativo de estancia infantil en zonas marginales de la frontera, en Ciudad Juárez (Calvo, Montenegro y Montero, 1992). Un tercero consiste en una investigación documental para fundamentar una propuesta del Centro de Desarrollo Infantil (CENDI) que incluye el entrenamiento de estudiantes de psicología y de madres de niños menores de seis años (Gómez Fuentes *et. al*., 1989-1990). El último es un proyecto de investigación acción, con evaluación prediseñada, de un curso de desarrollo infantil dirigido a madres para su entrenamiento como asistentes educativas (Molina, Gómez y Pérez, 1989-1990).

Es sorprendente que en este tema se hayan registrado relativamente pocos trabajos. Decíamos, al describir el contexto educativo mexicano, que la década fue rica en la generación de modelos alternativos de educación preescolar más cercanos a las posibilidades y necesidades de las comunidades populares. Sin embargo, sólo dos de estos trabajos, el Proyecto Nezahualpilli (que fue el pionero) y el Proyecto High Scope en su versión mexicana, pudieron ser captados en nuestra búsqueda como propuestas sistematizadas a partir de su puesta en práctica. Quizá esto sea un indicador de la ausencia de seguimiento, y sobre todo de difusión, de los desarrollos y resultados de estos modelos alternativos de educación preescolar.

Medios de comunicación, familia y escuela

Los trabajos que revisamos en este terreno están siendo conducidos por un grupo articulado de investigadores; en ellos se observa una interesante evolución que procede desde la revisión de lo que se sabe y de lo que se está haciendo en el campo a nivel internacional, y sobre todo latinoamericano, hasta la fundamentación y propuesta, tipo ensayo, de investigación futura. Se realiza investigación diagnóstica para fundamentar un programa curricular, destinado a maestros y a padres de familia; dicho programa es objeto de un proceso concienzudo de investigación-acción (Aguilar y Díaz Barriga, 1992). Se trata de un área que, si bien es de las más recientes en torno al tema, se viene consolidando y, debido quizá al hecho de que en ella trabaja un grupo articulado de investigadores, parece seguir un proceso lógico de evolución. Es importante mencionar la gran productividad reciente, en la forma de difusión de la investigación y comunicación amplia de sus resultados, que este grupo ha tenido (Orozco, 1991; Orozco y Charles, 1989, 1992). Sus trabajos se están publicando como libros.

Otros

No pretendemos hacer un análisis de los trabajos que incluimos en el rubro “Otros”. Sólo diremos que, como era de esperarse, encontramos —además de la miscelánea de temas— una miscelánea de enfoques de investigación: desde un estado del arte sobre estudios y estrategias para mejorar el acceso y la retención en la educación primaria, pasando por encuestas, entrevistas, aplicación de pruebas psicológicas combinadas con el método de psicocomunidad, hasta ensayos que relacionan el estímulo en el hogar con el desarrollo del niño.

En síntesis, cada uno de los temas en que hemos clasificado los estudios revisados tiene sus propias particularidades. Uno de ellos destaca por su grado de solidez y articulación, aunque aún se cuenta con pocos trabajos: el de medios de comunicación, familia y escuela, probablemente por el hecho de que los estudios han sido conducidos por el mismo grupo de investigadores. Por el contrario, los temas que menor desarrollo tienen, a juzgar por el predominio de ensayos, son el relativo a la educación para la salud mental y el que se refiere a los proyectos de educación a la familia que no pudo ser ubicado en ninguna de nuestras categorías temáticas. En el caso de los estudios vinculados con el sector salud, aparece una preocupación mucho mayor por la efectividad de los programas que por la acumulación de conocimientos en torno a lo propiamente educativo de los mismos. En los temas que tienen que ver más con educación, y notablemente en los relativos a la relación familia-escuela y a la relación familia-cultura, pueden trazarse dos tipos de génesis de los proyectos: los que obedecen a una preocupación propiamente investigativa de las personas o instituciones, y aquellos que pretenden derivar aprendizajes de la práctica y/o para mejorar la práctica de educación familiar para el desarrollo integral de sus hijos. La revisión que hemos hecho aquí nos permite plantear la hipótesis de que los niveles de calidad de unos y otros no difieren en función de esta diferencia de génesis. En términos generales, el campo se caracteriza, salvo excepciones, por una falta de articulación en su proceso evolutivo de investigación y por una falta de comunicación evidente entre los temas, pero incluso notable al interior de la mayoría de ellos.

2. Conclusiones y recomendaciones de los trabajos: el conocimiento acumulado

Queremos advertir que es demasiado audaz el título que le hemos dado a este apartado. No consideramos posible, en ningún caso, hacer un recuento del conocimiento acumulado a partir de una revisión de investigaciones acotadas en el tiempo y en el espacio. Esto es todavía más aventurado cuando el campo que estamos analizando se encuentra aún en proceso de construcción y cuando carecemos de la certeza de que lo que aquí hemos revisado representa, efectivamente, lo que ha ocurrido en el país durante la década. Sin embargo, hechas estas advertencias puede resultar interesante revisar algunas de las conclusiones de los estudios revisados, por temas, con el fin de observar, hipotéticamente, algunas tendencias. En este esfuerzo de síntesis hemos dejado fuera los ensayos porque no los consideramos resultados conclusivos de procesos investigativos.

Relación familia y escuela

Encontramos dos tipos de estudios en función de sus conclusiones: los que reportan resultados de experiencias de relación entre la escuela y los padres de familia y los que añaden al conocimiento respecto a las relaciones entre factores contextuales-familiares y el rendimiento escolar de los alumnos.

Resalta de las conclusiones del primer tipo de proyectos, que sistematizan experiencias, las evalúan o las someten a prueba experimental, que en todos los casos los objetivos pretendidos con los padres de familia se logran; más aún, en todos los casos en los que también se observan o miden resultados entre los alumnos se reportan resultados positivos. La gama de temas que ha sido objeto

de trabajo educativo con los padres de familia es muy amplio: conocimiento del desarrollo del niño y de lo que se hace en el jardín de niños; el entrenamiento para desarrollar la lectura de comprensión en el niño; la asunción de la responsabilidad para respetar al niño, su tiempo y su autonomía para realizar la tarea, así como para conversar con él unos minutos cada día; la apertura de mecanismos diversos de participación en la escuela; las responsabilidades paternas, los derechos y obligaciones de los padres frente a la educación de sus hijos; la psicoterapia familiar en el caso de niños con problemas de conducta y de rendimiento en la escuela. Esta consistencia derivada de las conclusiones de estos estudios representa ya un hallazgo significativo e indica la conveniencia de continuar con investigaciones de esa naturaleza.

No obstante, llama la atención que incluso en este tema, que deriva de preocupaciones fundamentalmente educativas —a diferencia de los otros—, el conocimiento que se acumula a partir de estas experiencias se refiere a la efectividad de las mismas a partir de sus resultados, pero no al conocimiento propiamente relacionado con la educación de adultos como tal o con los procesos mediante los cuales pueden lograrse estos resultados. Éstos quedan ocultos dentro de una "caja negra". Desde luego, en todos los casos las recomendaciones que se derivan de estos estudios se refieren al afinamiento de la propuesta y a la extensión de la experiencia.

Con relación al segundo tipo de estudios, uno de ellos documenta con investigación de campo, la importancia del clima afectivo en el hogar sobre el rendimiento de los alumnos de primer grado de primaria. Un estudio compara las actitudes y expectativas de educadoras de preescolar y de madres de familia señalando que las primeras esperan un mayor desarrollo temprano de diversas habilidades que las segundas. Encuentra que las educadoras valoran más la independencia que la obediencia, y reportan estrategias disciplinarias más flexibles que las madres. Sin embargo, esta incongruencia entre escuela y hogar no necesariamente resulta dañina para los niños. Otro estudio se refiere a la articulación entre preescolar y primaria; señala que en el tránsito, los niños pasan de una etapa preoperatoria a una operatoria, y de una moral heterónoma a una moral autónoma. No obstante, tanto la escuela como la familia obstaculizan el desarrollo de la autonomía y la cooperación en los niños cuando éstos pasan a primaria.

Varios de los estudios revisados reiteran las relaciones entre las características socioeconómicas y de escolaridad de los padres sobre el rendimiento de los alumnos. Uno de ellos alcanza a resaltar la importancia de la escolaridad de la madre, cuyo efecto se observa en su capacidad o incapacidad de apoyar a su hijo en las tareas escolares. Un estudio muy interesante sostiene que la simple relación entre pobreza y bajo desempeño escolar oculta la presencia de las variables intermedias, propias del seno de la familia, que pueden explicar algunas diferencias importantes; entre ellas se señala el hecho de que la familia cuente con un ingreso seguro, aunque sea exiguo o, por el contrario, tenga que recurrir a múltiples estrategias para asegurar la sobrevivencia. En este segundo caso —el de familias "autorreguladas"— la falta de autonomía en la decisión que el niño tiene sobre el uso de su tiempo genera problemas de rendimiento escolar. El mismo estudio encuentra que la relación entre pobreza y bajo desempeño no es independiente de la calidad de la escuela a la que asiste el niño: una escuela con exigencias de mayor calidad sobre el alumno y la familia generará procesos de mayor rendimiento entre niños que se encuentran en circunstancias iguales. De este conjunto

de estudios se derivan recomendaciones de estrategias educativas con padres o niños, menos claras y definidas que en el caso de los primeros; algunos, en cambio, sí sugieren continuar con las líneas de investigación que ellos mismos abrieron.

Conviene mencionar dos estudios que terminan proponiendo tipologías: uno de deserción escolar y otro de maltrato infantil. En el primer caso se propone entender que el fenómeno de la deserción escolar es heterogéneo, pues incluye rechazo por parte del sistema educativo y abandono; por lo tanto, recomienda que para combatir el problema de la deserción es necesario tomar en cuenta su heterogeneidad. Propone la realización de estudios futuros de corte etnográfico para comprender mejor el fenómeno. El trabajo relativo al maltrato infantil concluye tipificándolo en maltrato social, maltrato familiar y maltrato institucional.

En síntesis, dentro de este tema tenemos como hallazgo fundamental la consistencia de las conclusiones acerca de la efectividad de los programas dirigidos a padres de familia con el fin de mejorar la asistencia, la conducta y/o el rendimiento escolar de los hijos. Y en el caso de los estudios que profundizan sobre los factores familiares relacionados con el desarrollo del niño o con su rendimiento escolar, resaltan por su novedad el grado de autonomía que el niño tiene sobre su tiempo, la calidad de la escuela a la que asiste —aun en situaciones iguales de pobreza—, y las variables de naturaleza afectiva en el seno del hogar. También resultan interesantes las conclusiones acerca de las incongruencias entre la escuela y el hogar, así como entre los procesos del desarrollo del niño y los sistemas diferenciados de preescolar y primaria. Por último, aparece con claridad la utilidad de los estudios que desbrozan y dotan de contenidos o conceptos muy fácilmente manejados en el campo de la educación, como la deserción y el maltrato infantil.

Cultura y familia

Varios de los estudios que se encuentran dentro de este rubro destacan la importancia de la comprensión y valoración de la cultura específica con la que se trabaja, con el fin de comprender fenómenos educativos o de mejorar prácticas orientadas al desarrollo del niño. En términos generales, los trabajos demuestran de qué manera la incorporación del conocimiento de la cultura específica en los estudios de la familia, de la escuela o del desarrollo del niño permiten explicar los fenómenos bajo estudio que no hubieran sido posibles sin tomar en cuenta la cultura. Dos de las investigaciones llevadas a cabo en comunidades indígenas, relacionadas con la socialización en el seno de la familia, coinciden en identificar elementos de estabilidad tanto en la identidad como en el "tradicionalismo" familiar. Otra de ellas analiza la importancia socializadora de la familia en la transmisión de la pertenencia de clase y de la actitud adaptativa ante la vida, y señala lo limitado que es entender la unidad doméstica familiar únicamente como unidad de producción y/o consumo, destacando su importante papel simbólico. Otro estudio se centra en la interacción madre-hijo y en su importancia en la adquisición de la capacidad de diálogo y, específicamente, de la comprensión del tiempo verbal. Otro estudio desarrolla un instrumento para medir la interacción madre-hijo, hábitos de crianza y actitudes de la madre hacia la educación del infante, y muestra la importancia del nivel educativo y social de la madre en la estimulación de los hijos.

Por otra parte, los estudios enfocados a mejorar prácticas educativas incorporando el conocimiento y el respeto y valoración por la cultura propia de los beneficiarios coinciden en reportar resultados

positivos. Más aún, varios de los estudios aquí reseñados descubren la importancia de tomar como punto de partida las culturas locales en programas educativos orientados a la educación, a la familia y al desarrollo de los niños. La excepción es un estudio que descubre que el maltrato infantil moderado es natural e incluso "bueno" para las familias de una colonia popular de la ciudad de México.

Educación a padres o madres (como tema principal)

Seis de los estudios aquí registrados son proyectos de investigación-acción o cuasiexperimentales que reportan resultados, con diferentes metodologías, de programas de educación a padres para el cuidado de sus hijos. Todos ellos destacan resultados positivos de este tipo de intervenciones, tanto en los padres como en los niños, en medio urbano y en medios rurales e indígenas. Uno de los estudios encuentra resultados de mediano plazo, identificados en el rendimiento escolar de los niños en el primer grado de educación primaria y en la participación de los padres en la educación escolar de sus hijos. Algunos estudios derivan en recomendaciones precisas para mejorar los programas y, en el caso de uno de ellos, se pilotan recomendaciones derivadas de estudios previos. Los trabajos resaltan los aciertos de los programas educativos, como el hecho de partir de los conocimientos de la población y fomentar su activa participación. En este rubro clasificamos el "estado de la práctica", ya mencionado (Linares, 1992), que consiste en una sistematización participativa de lecciones aprendidas a partir de un conjunto de programas de apoyo a la familia para el desarrollo de sus hijos. De nuevo nos encontramos con el resultado de la efectividad de los programas educativos destinados a padres de familia para promover el desarrollo —en diversos aspectos— de sus hijos. Estos estudios señalan recomendaciones tanto para los programas en sí, como para otros agentes interesados en trabajar educativamente con padres para el desarrollo de sus hijos.

Educación para la salud

Educación para la salud física

Los trabajos relacionados con la educación para la salud son de varios tipos en cuanto a sus conclusiones. Por un lado están aquellos estudios que descubren problemas de salud pública que sólo pueden ser abatidos con mayor fuerza a través de programas educativos con la población. Por otra parte, encontramos evaluaciones de programas educativos en salud dirigidos a familias y a agentes comunitarios, que concluyen que los resultados a nivel de conocimientos y, en menor medida, a nivel de resultados constatables en la situación de salud de la población, son positivos. Otros trabajos también concluyen que la participación de los miembros de la comunidad en la promoción de la salud es un factor determinante en el éxito de los programas masivos (el caso de la formación de parteras empíricas y los dos casos de formación de promotores locales de salud son, en este sentido, ejemplos ilustrativos). Otro par de estudios de carácter cuasiexperimental muestra que el trabajo con padres de niños con padecimientos específicos (insuficiencia renal crónica, epilepsia), al mejorar sus conocimientos en torno a la enfermedad, reduce la ansiedad y permite una mejor atención a los niños y una mejor reacción de éstos ante el tratamiento. En un caso, el estudio condujo a la instalación de una clínica con servicios integrales incluyendo la atención a la familia.

De nuevo, el conocimiento que se acumula se refiere a la efectividad de programas educativos a la familia y a miembros de la comunidad, y muy poco a lo propiamente educativo de estos programas. La excepción está dada por el manual titulado *Aprendiendo a promover la salud* (Werner y Bower, 1985), basado en la experiencia mundial y en la personal de los autores, que genera una propuesta metodológica y de contenidos para formar promotores en salud en medios rurales.

Educación para la salud mental

En este tema, encontramos cinco estudios que no son ensayos. El primero señala el carácter autoritario e imperativo con el que madres de clase media urbana de la ciudad de México se dirigen a sus hijos, y recomienda una mayor investigación sobre este hecho en ambiente natural e interactivo. El segundo es un estudio documental que concluye que la patología infantil frecuentemente tiene raíces en las relaciones familiares, de forma tal que, si se modifica la dinámica familiar, puede beneficiarse al niño. Recomienda que todos los trabajadores en salud sean formados en atención a la salud mental de los niños. El tercero hace una revisión bibliográfica sobre las posturas ante el papel de los padres en problemas psicológicos de los niños. Ubica cuatro de ellas: los partidarios de aconsejar a los padres, los que rechazan su participación, los que ignoran a los padres, y los que los involucran en la terapia del niño. Después de un estudio a partir de casos clínicos, termina concluyendo que el papel de los padres depende de sus capacidades, de los niños y del terapeuta, con énfasis en este último. El cuarto estudio está basado en el análisis clínico de características de personalidad de 10 niñas con pubertad precoz, y concluye con una propuesta de un programa didáctico para padres de niñas con estas características. Por último, el quinto relaciona ansiedad de la madre con inseguridad del niño, confirmando la existencia de esta relación y recomienda la educación de las madres para reducir sus niveles de ansiedad.

En este campo se observan opiniones diferentes entre quienes atienden problemas de salud mental de niños respecto a la participación de los padres en su atención: aquellos que consideran que esto último es necesario proponen programas educativos de atención a padres, pero en ningún caso llegan a desarrollar proyectos que prueben su efectividad.

Educación para la reproducción

Indicábamos ya que en este campo son pocos los estudios y que la mayor parte de ellos están basados en encuestas de opinión. Entre las conclusiones destacan los bajos niveles de conocimiento y los consecuentemente altos niveles de ansiedad y preocupación entre la población femenina en edad fértil en torno a temas como embarazo, parto, puerperio, cuidado y salud de la madre, cuidado y salud del niño y planificación familiar. Aparece con claridad la recomendación de fortalecer programas de carácter educativo entre las familias en edad fértil para potenciar el efecto de los programas de atención a la salud reproductiva.

Educación para la nutrición

En cuanto a este tema encontramos varios tipos de trabajos. Dos de ellos, de naturaleza diferente, presentan recomendaciones contradictorias. El primero es un estudio estadístico, de la Encuesta Nacional de Salud, sobre la lactancia materna; en él se señala que ésta disminuye, sobre todo en

los estados del norte del país y en el Distrito Federal, debido al cambio de patrones de vida y recomienda impulsar programas educativos para convencer a las madres sobre la importancia de la lactancia materna. El segundo es un estudio evaluativo de un programa de detección, tratamiento, control y capacitación a la comunidad acerca de la desnutrición infantil de menores de cinco años. Indica la necesidad de capacitar a las madres en la ablactación temprana y en el mejoramiento de la dieta.

En términos generales, los trabajos descubren graves problemas de nutrición entre la población mexicana de bajos recursos, sobre todo en el sur del país, así como bajos conocimientos sobre alimentación. Los programas de educación para la nutrición se evalúan positivamente, aunque no con tanto rigor como en el caso de los programas destinados a la educación a padres en relación con la escuela, ni como aquellos referidos a la educación para la salud física.

Educación especial y familia

Estos estudios coinciden en señalar que los padres de niños con discapacidades diversas, o bien de niños excepcionales, debidamente entrenados, son capaces de propiciar avances en las diversas áreas de desarrollo del niño y de mejorar su integración social. En el caso de un interesante estudio sobre hermanos de niños discapacitados, se concluye que la expresión de sus sentimientos y miedos desde la infancia facilita la aceptación del minusválido y refuerza la responsabilidad hacia su cuidado. Por otra parte, los trabajos que son de naturaleza conductista coinciden en resaltar el importante papel de la actitud de atención y comprensión por parte de los adultos que atienden a estos niños en la elevación de su autoestima. No obstante, los estudios se refieren a niños con diferentes tipos de discapacidades o características de excepcionalidad, por lo cual toda generalización debe ser tomada con precaución.

Educación inicial y preescolar y familia

Un grupo coincide en señalar que es posible el desarrollo de programas de educación preescolar de alta calidad y bajo costo en zonas populares, en manos de madres de la comunidad especialmente preparadas para la educación de los niños y sus padres. Uno de estos estudios encuentra que los niños que asisten a este preescolar alcanzan niveles de desarrollo convencionales establecidos para este nivel educativo, además de proporcionar otra serie de beneficios de educación comunitaria y profesionalización del personal local. Otro similar se refiere a la educación inicial, y además de constatar que se trata de una necesidad urgente en zonas fronterizas, concluye que las estancias infantiles pueden ser autosostenibles, pero no autofinanciables.

Tres estudios de los aquí revisados se refieren a un programa de educación preescolar basado en la psicología genética de Piaget, adaptado de High Scope. En todos ellos se muestra su viabilidad y eficiencia así como el hecho de haber logrado un creciente interés, participación y apoyo de los padres de familia. Concluyen en la necesidad de evaluar la participación de los padres sobre el desarrollo y aprendizaje de sus hijos.

Por último, uno de los trabajos se sale de estos dos bloques, y se refiere a la imagen paterna y el desarrollo intelectual de los niños. Concluye que el coeficiente intelectual de los niños que viven

con sus padres es significativamente más alto que el de los que no viven con ellos, y que la edad y el sexo del niño operan como variables intervinientes en esta relación.

En síntesis, los estudios que están dentro de este rubro, con excepción de este último que aborda otro tema, parecen estar de acuerdo con que la participación de los padres y madres de familia, ya sea como educadores o como partícipes en la actividad educativa de las estancias infantiles y de los preescolares, es posible y benéfica para el desarrollo tanto del proyecto como, en el caso en el que logra demostrarse, de los niños.

Medios de comunicación, familia y escuela

Puesto que en este campo ha trabajado fundamentalmente una comunidad de investigadores muy relacionados entre sí, el análisis de sus conclusiones y recomendaciones refleja sólo los supuestos, los hallazgos y las propuestas de dicho grupo.

La tesis fundamental que guía estas investigaciones es que las instituciones, y fundamentalmente la familia y la escuela, así como el propio sujeto, cumplen una función mediadora en la recepción de los mensajes de los medios por parte de los niños. Un trabajo educativo con padres, maestros y niños, que busque despertar la capacidad crítica y analítica del receptor, tiene resultados en habilidades perceptuales, en patrones de uso y exposición infantil a los medios masivos, en procesos de atención y comprensión, en la respuesta de los niños a los mensajes publicitarios, en el desarrollo de patrones de socialización política, roles sexuales e imagen familiar.

Los investigadores recomiendan educar para la recepción, desde esta perspectiva, en la escuela y en el hogar, y ofrecen para ello un conjunto de instrumentos y materiales, así como el acervo de experiencias similares llevadas a cabo en América Latina.

En síntesis, parecería posible plantear la hipótesis relativa al enorme potencial que tienen los programas educativos destinados a los padres de familia para lograr mejores resultados en programas orientados a la escolaridad, la salud física y mental y la nutrición de los niños en términos generales. Más aún, en algunos casos se demuestra que los programas educativos con padres de familia llegan a hacer innecesaria la presencia de algunos de los programas mencionados. No obstante, como ya señalamos, es escaso el conocimiento acumulado acerca de la naturaleza propiamente educativa de la relación con los padres de familia, así como de los procesos que permiten que la educación de los padres de familia produzca o no resultados, o que éstos sean menos o más intensos, entre los destinatarios finales, que son los niños.

Desde el punto de vista del conocimiento acumulado que nos ayuda a explicar fenómenos educativos con adultos y con niños, resaltan dos áreas como las más consolidadas: la relativa a la relación entre la escuela y la familia, y la que se refiere a la relación entre cultura y familia.

3. La investigación mexicana y la investigación mundial

Las áreas de investigación que se interrelacionan estrechamente con el tema que nos ha ocupado son dos: la del desarrollo infantil y la de la educación de adultos.

El desarrollo infantil

Robert Myers (1992), en su libro ya citado titulado *The Twelve who Survive*[5] realiza una depuración de los conceptos relacionados con el desarrollo del niño, así como una síntesis de las tendencias actuales de los enfoques teóricos para atender el desarrollo del niño.

Resumiremos las conclusiones de la revisión de siete marcos teóricos que han sido propuestos recientemente para entender mejor la sobrevivencia, el crecimiento, el cuidado y el desarrollo del niño.[6] Estos marcos teóricos reflejan el proceso de redefinición que ha venido ocurriendo lentamente a lo largo de los últimos 15 años, en el cual las tendencias de cambio más relevantes son las siguientes:

- De una definición de sobrevivencia, crecimiento y desarrollo como estados o condiciones a su consideración en tanto procesos.
- De un énfasis aislado sobre una u otra dimensión de sobrevivencia y desarrollo del niño a una visión multidimensional e integrada. Se incluyen dimensiones físicas y psicosociales.
- De una relación de una vía entre acciones de salud y nutrición que afectan el desarrollo infantil a una relación interactiva de dos vías en la que las interacciones sensitivas desde la perspectiva del desarrollo afectan el estado de salud y nutrición.
- De una visión del niño como receptor pasivo de la "estimulación" o de otras intervenciones, a la visión del niño como actor, con influencia sobre el proceso de desarrollo.
- De una definición "universal" de las metas y resultados del desarrollo del niño a una visión culturalmente más sensible y relativista.
- De visualizar sólo el papel reproductivo de las mujeres, a incorporar la visión de la mujer con un rol también productivo.
- De un enfoque fundamentalmente curativo a un enfoque preventivo.
- De la oferta de servicios en general a la producción de salud —en sentido amplio— desde el hogar (Myers, 1992: 75-76).

[5] Después de preparar este estado del conocimiento, apareció el libro en español, con el título *Los doce que sobreviven: fortalecimiento de los programas de desarrollo para la primera infancia en el tercer mundo*, Organización Panamericana de la Salud, Organización Mundial de la Salud y Fondo de Naciones Unidas para la Infancia, Washington, 1993, 592 pp.

[6] Los marcos teóricos revisados por Robert Myers son: W. Henry Mosley y Chen Lincoln, "An Analytical Framework for the Study of Child Survival in Developing Countries, en *Population and Development Review: A Supplement*, vol. 10, 1984, pp. 25-45; A. Cornia, R. Jelly y F. Stewart, *Adjustment with a Human Face: Protecting the Vulnerable and Promoting Growth*, Oxford University Press, Nueva York, 1988 (especialmente el capítulo 2); M. Zeitlin, H. Ghassemi y M. Mansour, *Possitive Deviance in Child Nutrition*, The United Nations University, Tokio, 1990; Urie Bronfenbrenher, *The Ecology of Human Development*, Harvard University Press, Cambridge, Mass., 1979; Charles Super y Sara Harkness, "The Developmental Niche: A Conceptualization at the Interface of Child and Culture", *International Journal of Behavioral Development*, vol. 9, 1987, pp. 1-25; B. Lester y T. Berry Brazelton, "Cross-Cultural Assessment of Neonatal Behavior", en D. Wagner y H. Stevenson (eds.), *Cultural Perspectives on Child Development*, W. H. Freeman and Co., San Francisco, 1982 (especialmente el capítulo 2) y Lynn Bennet, "The Role of Women in Income Production and IntraHousehold Allocation of Resources as a Determinant of Child Health and Nutrition", en *Food and Nutrition Bulletin*, vol. 10, núm. 2, 1988, pp. 16-26.

Estos enfoques superan, con sus más y sus menos, y con un tratamiento desigual respecto a la interrelación entre las dimensiones, a la perspectiva individual o social del fenómeno, y a su forma de dar cuenta de la disonancia o el conflicto, la visión atomizante del niño que ha predominado en el pasado:

Somos víctimas de la época de especialización en que vivimos cuando se trata de estudiar el desarrollo y el cuidado del niño. Las divisiones académicas y burocráticas del trabajo dividen al niño en pedacitos. El "niño completo" se disecta. Los médicos, los psicólogos, los nutricionistas, los sociólogos, los educadores, los antropólogos, los economistas y otros se aproximan al tema desde ópticas distintas. La disciplina académica o la postura profesional que da surgimiento a cada marco teórico influye sobre el planteamiento del problema y sobre el conjunto de supuestos, variables y relaciones que se incorporan en cada marco teórico [...] (*Ibidem*: 49-50).

Pareciera que la investigación educativa en el país acerca de la relación entre educación familiar y desarrollo infantil no ha logrado aún superar esta visión atomizante del niño de la que nos habla Myers. Los marcos teóricos que se proponen para superarla tal vez son poco conocidos, y por lo mismo criticados, y los esfuerzos endógenos por realizar planteamientos de mayor complejidad parecen ser pobres. La revisión que hace Myers del estado del conocimiento sobre el desarrollo del niño a nivel mundial lo conduce a proponer una definición del concepto: el desarrollo del niño se entiende "como un proceso de cambio a través del cual el niño aprende a manejar niveles cada vez más complejos de movimiento, pensamiento, sentimiento y relación con los demás. No se trata de un estado al que se arriba, sino de un proceso constante y continuo." (*Ibidem*: 39). Así, el desarrollo no es lo mismo que el crecimiento, aunque se encuentran relacionados. El crecimiento es un cambio de tamaño; el desarrollo es un cambio en complejidad y en funciones. Precisando algunas características del desarrollo, Myers señala que:

a) El desarrollo es multidimensional. Incluye el mejoramiento de la dimensión física o motora —la habilidad para moverse, para coordinar—; una dimensión mental o cognoscitiva —la habilidad para pensar y razonar—; una dimensión emocional —la habilidad para sentir—; y una dimensión social —la habilidad para relacionarse con los demás.
b) El desarrollo es integral. Las diferentes dimensiones del desarrollo del niño se encuentran interrelacionadas y deben ser consideradas en conjunto. Los cambios en una de las dimensiones influyen y son influidos por el desarrollo de las demás. El desarrollo emocional afecta el desarrollo físico y cognoscitivo. Esta interacción entre dimensiones conceptualmente distintas pero orgánicamente interrelacionadas exige una atención a "todo el niño" y un énfasis en un enfoque "total", o "integrado" de su desarrollo.
c) El desarrollo ocurre en forma continua. El proceso comienza en la etapa prenatal y continúa a lo largo de toda la vida. Un niño siempre se está desarrollando, aunque el camino no siempre será positivo ni constante. La noción de continuidad no implica que un niño con retraso y problemas en sus primeros años necesariamente tendrá que permanecer rezagado respecto a los demás. Por el contrario, los niños son muy resistentes. Si las circunstancias cambian, el niño puede mejorar. Sin embargo, si el medio

ambiente permanece igual, los déficit pueden acumularse y conducir a retrasos en el desarrollo. Por contraparte, las intervenciones apropiadas pueden tener un efecto de recuperación.

d) El desarrollo ocurre en la interacción. Tiene lugar en la medida que el niño responde, aprende y busca afectar su ambiente biofísico y social. Ocurre en interacción con personas y objetos. El fomento al desarrollo del niño requiere más que su estimulación; requiere respuestas a iniciativas que él toma. El niño contribuye a la construcción de su propio ambiente; toma iniciativa y tiene influencia sobre lo que está a su alrededor. Es falso que primero haya que atender a la sobrevivencia y después al desarrollo. Es más, la atención a las necesidades del desarrollo del niño puede tener efectos positivos sobre su sobrevivencia y crecimiento. Un mejoramiento en el desarrollo psicosocial tendrá efectos sobre el estado nutricional y de salud del niño, así como sobre sus posibilidades de sobrevivencia.

Este tipo de discusiones, basado en hallazgos de investigaciones recientes de diversas disciplinas, está ausente en los estudios y planteamientos revisados para este tipo de trabajo. Predominan, como hemos visto, múltiples enfoques disciplinarios, más o menos autorreferidos y con escasos puentes tendidos hacia otras disciplinas, así como enfoques que podríamos denominar "pragmáticos" que, al buscar la eficiencia de programas que a su vez se orientan sobre una de las dimensiones del desarrollo infantil, carecen tanto de claridad conceptual como de perspectivas más holísticas a su estudio y atención.

La educación de adultos

Para la segunda área relacionada con el tema que nos ocupa, la educación de adultos, nos referiremos a un trabajo reciente de Schmelkes (en prensa) en el que se revisan los consensos que, a nivel latinoamericano, parecen ir construyéndose.

Las formas diferentes de concebir la educación de adultos están estrechamente relacionadas con maneras distintas de entender la pobreza y el proceso de desarrollo de los países y sectores de la región. Así, la concepción del desarrollo como único, unilineal, del modelo industrial urbano como un punto obligado de llegada, contrasta con la visión del subdesarrollo como dependencia interna y externa, y del desarrollo como un proceso plural, autodeterminado, autogestado y respetuoso de realidades multiculturales (Vera, 1987). Desde la primera óptica, la educación de adultos juega el importante papel de incorporar a los sectores pobres al desarrollo. Las grandes orientaciones de la educación de adultos en el pasado, en sus diferentes expresiones (educación fundamental, educación funcional, desarrollo de la comunidad) comparten la concepción de que el subdesarrollo en lo económico está vinculado con la irracionalidad en lo cultural. Se trata, entonces, de modificar lo tradicional, de capacitar para el desarrollo (Barquera 1985: 22-23). Supone que el progreso implica la extensión del uso de la tecnología y del capital. La educación de adultos cumple entonces un papel de suplencia y complementariedad, orientado a extender el conocimiento y la habilidad en el uso de las técnicas modernas (Santuc, 1984: 3-4). Desde la segunda, la educación de adultos contribuye

al proceso de emergencia del sujeto educativo popular, a partir de su concientización, con el fin de fortalecer el poder de la base (García Huidobro, 1986: 63). Contra la dependencia, la salida implica la liberación del pueblo de los controles externos. El papel de la educación de adultos es una dimensión de esta búsqueda; contribuye a la promoción de una sociedad igualitaria centrada tanto en la persona como en organizaciones que aseguren cierto control del proceso de transformación social, de forma tal que se produzcan alternativas sociales a partir de grupos populares (Santuc, 1984). Se entiende la educación de adultos como instancia de formación y toma de conciencia, de reflexión sobre la práctica, de fomento a la autonomía de los grupos, de democratización de su conducción (García Huidobro, 1984: 12-13).

En general, el trabajo educativo con adultos en América Latina ha venido incorporando, cada vez con mayor claridad, elementos de esta segunda perspectiva. El respeto a los adultos, la necesidad de partir de sus intereses y volver a ellos, la participación como forma y fondo de la actividad educativa propiamente como tal, la organización como forma de vincular lo aprendido con las necesidades de la vida cotidiana son aspectos que se defienden ya en planteamientos y programas, si bien no siempre en su implantación.

Por otra parte, y sin que obviamente pueda sostenerse que prevalece una visión acerca del qué hacer y cómo hacerlo en educación de adultos, hay un conjunto de premisas, hallazgos, concepciones y orientaciones que son aceptados por un número cada vez mayor de actores, o al menos reciben cada vez menos objeciones sustentadas. Algunos de éstos son:

La educación de adultos no puede separarse de la realidad de pobreza

Es necesario que la actividad educativa con adultos se ligue de manera más estrecha a sus necesidades vitales más urgentes. Se requieren acciones en las que se pueda visualizar la transformación de las condiciones de vida (García Huidobro, 1986: 60). La superación de la pobreza requiere la transformación de las relaciones actualmente asimétricas entre los grupos sociales, y ello supone la consolidación de un mayor poder de negociación de las clases populares. Aunque los cambios posibles sean sólo graduales, la educación de adultos aspira a reforzarlos (Latapí, 1985: 287).

Condición para la superación de la pobreza es la democracia, y con ello la participación. En efecto, el concepto de desarrollo ya no se entiende sin la referencia a los procesos de democratización. Para combatir la pobreza desde esta perspectiva, el aprendizaje juega un papel clave, tanto para promover la difusión de innovaciones como para estimular la participación (Arancibia, 1990: 11). De esta forma, aparece como un dato sólido "la magnitud de las necesidades de los sectores populares con respecto a la educación. Estas necesidades coinciden con el tamaño de la pobreza, la exclusión y la imposibilidad de las mayorías de asegurarse una vida con un mínimo de dignidad" (García Huidobro, 1986).

Desde la perspectiva del combate a la pobreza, ya se acepta tanto que la educación de adultos no es el motor del desarrollo, como que la falta de escolaridad es más bien consecuencia que causa de la pobreza. Sin embargo, no es posible concebir el desarrollo de las condiciones de vida de amplios sectores de la población si éstos no superan su condición de exclusión del saber universal y de las habilidades que permitan su participación cualitativa en los procesos de transformación

de las realidades que les afectan cotidiana y socialmente, es decir, de sus condiciones de vida. De esta forma, la educación es el ingrediente sin el cual un proceso de desarrollo carece de la calidad necesaria para hacer a los sujetos agentes activos de su propia transformación y la de su entorno social y político.

Respecto a este primer punto de consenso, diríamos que en términos generales los trabajos revisados se ubican dentro de la perspectiva de necesidades básicas insatisfechas —de transformación de la calidad de vida—, proceso para el cual la educación de adultos se vuelve importante. No obstante, podemos decir que, en el caso de la investigación sobre educación a la familia, el consenso al que nos hemos referido es mucho menos claro que en el caso de la educación de adultos propiamente tal. Aunque el vínculo de la actividad educativa con una práctica transformadora es evidente, la educación de adultos sigue siendo concebida, en muchos casos, como el factor que podrá propiciar la transformación. La discusión más amplia, de carácter sociopolítico, sobre la pobreza y sus condicionamientos estructurales, parece estar en general ausente de estos planteamientos, y el objetivo de fortalecer grupos y organizaciones sociales capaces de modificar estas condiciones aparece como poco relevante.

La importancia de un alfabetismo funcional entre la población adulta ya no se pone en duda

Se acepta que vivimos en una sociedad letrada y que el dominio de la lectoescritura y el cálculo es necesidad fundamental para participar activamente en el poder de la sociedad y para continuar aprendiendo. Lo que se discute es el momento propicio para iniciar la alfabetización y las estrategias alfabetizadoras idóneas. Se viene aceptando que alfabetizar a adultos es una actividad compleja que requiere un gran esfuerzo sistemático y que una profesionalización del quehacer alfabetizador no puede limitarse a la transmisión de un código instrumental. Se trata del aprendizaje de una tecnología de pensamiento y de comunicación que ha de vincularse a las oportunidades reales de mejoramiento de la calidad de vida, de mayor equidad y de participación social efectiva (Messina, 1990: iv-v).

El proceso educativo no necesariamente inicia por la alfabetización. Existe un conjunto de procesos y expresiones educativas que corresponden más a lo que se llama postalfabetización, que responden mejor a los intereses de los sectores populares, aunque el punto de llegada sí puede y debe ser la alfabetización. Debe ser componente o consecuencia de programas orientados a la salud, la vivienda, y a otras actividades más cercanas a los intereses y necesidades básicas de los analfabetos. No es necesario ser analfabeto para participar en acciones de educación de adultos. Parece más oportuno pensar que la alfabetización es una necesidad que se crea en el proceso de solucionar problemas fundamentales y no, como se ha venido concibiendo, una herramienta indispensable para lograrlo.

Si bien los estudios relacionados con educación de adultos revisados en este trabajo se ubican justamente en ámbitos de interés inmediato para los adultos y son, en sí mismos, capaces de generar la necesidad por un mejor dominio de la lengua escrita, este elemento se encuentra ausente de prácticamente todos los documentos examinados. Se ofrece educación en el ámbito específico de trabajo de cada uno de los grupos, instituciones y disciplinas, pero no se transita de ahí hacia un proceso de desarrollo educativo del adulto en tanto tal.

La educación de adultos debe partir de las actividades y necesidades de los adultos, de cada grupo de adultos con sus características específicas

Debe ser no formal y flexible, abstenerse de los planes únicos. El aprecio por la educación debe estar ligado a la convicción de que el aprendizaje es útil para mejorar su vida y la de los suyos. Una baja motivación es muestra de que un programa no responde a las necesidades.

Es importante reconocer que el adulto posee un saber y una experiencia individual y colectiva que es necesario recuperar como fuente de aprendizaje, lo cual, a su vez, reafirma la valoración. Junto con ello, entender que el aprendizaje efectivo se da mediante el descubrimiento y la investigación-acción en torno a la resolución de problemáticas para el sujeto o grupo.

Nuevamente, si bien los proyectos educativos se ubican en torno a los intereses y necesidades de los adultos, parece que muchos de ellos carecen de esta visión respetuosa, flexible, que asume como punto de partida el saber y la experiencia de los adultos. Especialmente los proyectos orientados a la educación para la salud física y mental y para la reproducción parecen repetir esquemas educativos que, desde el ámbito del saber acumulado en educación de adultos, parecerían estar ya ampliamente superados.

Desde la práctica de la educación popular, el conocimiento acumulado en torno a la práctica eficaz podría sintetizarse en lo que sigue:

La relación social que se establece con los destinatarios es de carácter primario, afectiva, de confianza entre las partes (Gómez, 1988: 75). El desarrollo personal y local es siempre un objetivo, independientemente de las dimensiones y de los impactos esperados.

Se educa a partir de la participación y para la participación. La relación pedagógica se distingue por el diálogo y la relación horizontal entre educador y educando; por la valoración de la cultura, los conocimientos y las experiencias previas de los destinatarios; por la flexibilidad en los límites entre el conocimiento especializado y el conocimiento cotidiano y operante; por favorecer el proceso cíclico de reflexión crítica-acción reflexión, entre otras características. Los procesos educativos se vinculan con la solución de problemas concretos de los participantes, porque el conocimiento logrado tiene sentido en la medida que posea una capacidad transformadora de la realidad. Puesto que esto no es una tarea individual, sino colectiva, el espacio privilegiado para que se dé el aprendizaje es el grupo, germen de la organización.

La organización basada en la participación activa y consciente de los integrantes es objetivo y estilo de trabajo; a su vez, debe ir avanzando en autonomía y capacidad de autogestión.

Un análisis de la práctica educativa dirigida a la familia para el desarrollo de sus hijos nos permitiría afirmar que, en la mayoría de los casos, muchos de estos aprendizajes acumulados de la práctica de la educación popular a nivel latinoamericano se desconocen. La organización, por ejemplo, no es el tema central prácticamente de ninguno de los trabajos revisados.

En síntesis, podríamos afirmar que, con sus claras excepciones, la investigación en torno al tema que nos ocupa se encuentra bastante alejada del estado de las discusiones que, a nivel teórico, conceptual y de sistematización de la práctica, se están dando a nivel mundial sobre dos de los ámbitos que estrechamente se vinculan con él: el desarrollo del niño y la educación de adultos. En términos

generales, y nuevamente con sus muy claras excepciones, la investigación no aborda la discusión a nivel teórico ni, por lo mismo, interpela su marco de referencia a partir de sus hallazgos y conclusiones.

Conclusiones y perspectivas

Con el fin de resaltar algunos de los aspectos constantes en la revisión que hemos hecho de una muestra de trabajos de investigación sobre la relación entre familia y desarrollo infantil, señalamos lo siguiente:

- El área temática que hemos definido como investigación sobre educación de la familia para la educación integral de los hijos, ha venido cobrando impulso en nuestro país a lo largo de la última década y notablemente en los últimos cinco años.
- Esta área es abordada desde múltiples perspectivas disciplinarias, dentro de las cuales destacan la medicina, la nutrición, la psicología, las ciencias de la comunicación, la antropología, la sociología de la educación y la pedagogía. La pluralidad de estas perspectivas se refleja en una multiplicidad de aproximaciones investigativas y de enfoques metodológicos a su estudio y atención. Esta enorme variedad, por una parte, le imprime una característica de gran dispersión; por otra, es indicativa de una enorme riqueza potencial.
- En cuanto al campo temático podríamos afirmar que es aún inexistente, ya que en términos generales los subtemas que hemos definido a partir de la revisión documental que realizamos se encuentran escasamente conectados entre sí. Incluso al interior de las áreas subtemáticas, podríamos decir que, salvo excepciones, el conocimiento no se está acumulando, ya que en general los investigadores desconocen lo que se ha avanzado sobre el tema. Esta indefinición también se evidencia al analizar la dispersión de fuentes de información en la que pueden ubicarse las publicaciones relativas al área definida, así como en el hecho de que estas investigaciones se encuentran con dificultad en memorias de congresos o seminarios, o bien publicadas en libros. En términos generales, encontramos un grupo de investigadores con una preocupación común, pero con una muy escasa comunicación entre sí.
- Con sus muy claras excepciones, sobre todo en los subtemas de relación familia-escuela y de relación cultura-escuela, la investigación que se realiza es fundamentalmente de naturaleza aplicada y de orientación pragmática. En general, los procesos de investigación dedican poco esfuerzo a la recuperación y/o reflexión teórico-conceptual y, por lo mismo, explícitamente aportan poco a esta discusión. Los conceptos y enfoques teóricos que subyacen o, excepcionalmente, se explicitan en estos estudios, parecen encontrarse bastante alejados del estado que guardan las discusiones sobre el tema a nivel internacional y latinoamericano.
- Precisando lo anterior, afirmaríamos que el enfoque del desarrollo de los niños carece de una perspectiva atomizante, que se encuentra lejos de las tendencias recientes hacia la integralidad de los enfoques tanto explicativos como de atención. Ello, a su vez, es un

reflejo de las múltiples disciplinas que, con poca comunicación entre sí, intervienen en el desarrollo de la investigación en torno al tema.

- Y tratándose de un campo que se ubica dentro del gran tema de la educación de adultos, tendríamos que decir que existe un patente desconocimiento del saber que se ha venido acumulando respecto a la educación de adultos en las investigaciones y proyectos revisados, que el conocimiento que se genera a partir de esas investigaciones no se refiere propiamente a lo educativo, y que el diálogo con los educadores de adultos es, en términos generales, algo no iniciado.

Es previsible que la temática de educación de la familia y de estudios sobre la relación entre familia y escuela continúe con el impulso de crecimiento que ha venido mostrando en los últimos años. Una extrapolación de la forma como el desarrollo de este tema se ha venido comportando nos llevaría a pronosticar que, de continuar estas tendencias durante un largo tiempo, el tema seguirá siendo enfrentado, de diferentes maneras, por los distintos grupos disciplinarios y que, si bien algunos de los subtemas quizás podrán ir avanzando un poco más articuladamente, otros, menos desarrollados, seguirán su avance en forma dispersa y desorganizada. Por otra parte, la extrapolación de las tendencias nos indicaría también que, al menos en algunos de los temas, la atención seguirá estando dirigida hacia el logro de la eficiencia de programas escolares, de salud y nutrición, y será poco lo que en un mediano plazo pueda esperarse en aportes teóricos o conceptuales a partir de la actividad investigativa en el área.

Para que estas tendencias se modifiquen es necesario, por un lado, fortalecer la comunicación entre los investigadores mediante la difusión de los estudios en órganos interdisciplinarios o de diferentes disciplinas, así como en eventos de intercambio de procesos y resultados de investigación tanto al interior de los subtemas como, y sobre todo, entre subtemas. Por otro lado, y con el fin de ir superando la pobreza de la reflexión teórica que ocurre como resultado de los procesos de investigación, parece conveniente impulsar los procesos de formación de profesionales e investigadores en el área tanto de1 desarrollo infantil como de la educación de la familia en tanto proceso de adultos. De la misma manera sería importante un proceso de mayor acercamiento entre los investigadores del área educativa y quienes abordan el tema que hemos estudiado aquí desde la perspectiva de sus diferentes disciplinas, ya que tanto el desarrollo infantil como la educación de la familia podrán verse enriquecidas con los aportes desde perspectivas plurales de las ciencias de la educación.

Bibliografía

Referencias

Arancibia, Violeta (1990). *Educación de adultos: conceptualización, investigación y diseños instruccionales*. Santiago: CIDE.

Barquera, Humberto (1985). "Las principales propuestas pedagógicas en América Latina", en P. Latapí y A. Castillo (comps.), *Lecturas sobre la educación de adultos en América Latina*, Pátzcuaro: UNESCO-OREALC, CREFAL.

Escuela de Padres, Educación Continua y Compartida de Adultos (s/f). "Principios educativos". México (mimeo).

García Huidobro, Juan Eduardo (1984). "Las instituciones privadas y la educación popular: el caso chileno". San José: OEA (mimeo).

______ (1986). "Educaçao de adultos: necesidades e políticas. Pontos para um debate", en *Reflexoes teoricas e metodologicas sobre a educaçao de jovems e adultos*. Brasilia: MEC, Fundação Educar, IICA, OEA.

Gómez, Sergio (1988). "Nuevas formas de desarrollo rural en Chile (Análisis de las ONG)", en *Una puerta que se abre*. Santiago: Taller de Cooperación al Desarrollo.

Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (1986). *Nuestra familia. Primaria para adultos*. Segunda parte. México: INEA (edición experimental), 653 p.

Latapí, Pablo (1985). "Prospectiva de la educación de adultos a la luz de la pobreza en América Latina", en P. Latapí y A. Castillo (comps.). *Lecturas sobre educación de adultos en América Latina*, *op. cit.*

Linares Pontón, María Eugenia (coord.) (1992). *Del hecho al dicho hay menos trecho: ¿Qué hemos aprendido en los programas de apoyo a la familia para la crianza de los niños?* México: REDUC, CEE, 117 p.

Messina, Graciela, OREALC-UNESCO, REDALF (1990). "Investigación regional sobre la educación básica de adultos: informe final comparado". Santiago: UNESCO-OREALC, REDALF (mimeo).

Myers, Robert (1992). *The Twelve Who Survive: Strengthening Programes of Early Childhood Development in the Third World*. Londres: Routledge, UNESCO, 451 p.

Santuc, Vicente (1984). "CIPCA: una conducción de alternativas educativas en el campesinado". San José: OEA (mimeo).

Schmelkes, Sylvia (1994). "Necesidades, básicas de aprendizaje de los adultos en América Latina", en *La educación de adultos en América Latina: frente al próximo siglo*. Santiago: UNESCO, OREALC-UNICEF.

Secretaría de Educación Pública-Dirección General de Educación Inicial de la Subsecretaría de Educación Elemental (1982). *Manual de operación del programa de desarrollo del niño de 0 a 5 años a través de padres de familia y miembros de la comunidad*. México: SEP (2a. ed.).

______ (1985). *Estadísticas básicas del sistema educativo nacional. Fin de ciclo 1982-1983*. México: SEP.

______ (1992). *Estadísticas básicas del sistema educativo nacional. Fin de ciclo 1990-1991*. México: SEP.

Vera Godoy, Rodrigo (1987). *Educadores polivalentes. Alternativa educativa para comunidades rurales*. Santiago: OREALC-UNESCO.

Investigaciones revisadas

Aguilar Villalobos, J. y Frida Díaz Barriga (1992). "Identificación de las características psicopedagógicas del niño según su diferente edad y su relación con la expresividad, la percepción y la capacidad crítica ante los medios de comunicación masiva", Proyecto de Educación para los Medios. Diagnóstico Psicopedagógico en Educación Básica, en *Tecnología y Comunicación Educativas*. México: ILCE, año 7, núm. 20 (octubre), pp. 9-27.

Álvarez Mendoza, Josefina (1986). "Recuperación de niños con atraso escolar", en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, núms. 3 y 4, vol. 16, pp. 219-233.

Álvarez, Alberto *et. al*. (1989). "Desarrollo experimental de una estrategia de atención global al rezago escolar". México: CEE (mimeo).

Andrade Palos, Patricia (1984). "Influencia de los padres en el locus de control de los hijos". Tesis de maestría en psicología. México: UNAM-Facultad de Psicología.

Avelano Hernández, Jesús (1987). "Presencias familiares y lINEAres de desarrollo psicológico entre niños marginados". Tesis de doctorado en psicología. México: UIA, 165 p.

Balam Pereira, Gilberto (1988). "Repercusiones sociales y alimentarias de la migración rural en Yucatán", en *Revista de la Universidad Autónoma de Yucatán*, núm. 165 (abril-junio), pp. 71-74.

Balam Pereira, Gilberto y Maya Dolores Reyes (1992). "La desnutrición de los niños de las guarderías del IMSS en Yucatán", en *Revista de la Universidad Autónoma de Yucatán*, núm. 182 (julio-septiembre).

Boldt de Sáenz, Janet (1990). "Atención del sobredotado o talentoso en México", en *Diorama Educativo*, revista de la División de Estudios de Posgrado del Departamento de Ciencias de la Educación, Universidad Autónoma de Tlaxcala, año 1, núm. 2, pp. 3-6.

Braverman Szclar, Rebeca (s/f). "Patrones disfuncionales de interacción familiar relacionados con problemas escolares". Tesis de maestría en psicología. México: UNAM-Facultad de Psicología.

Caballero Pérez, Roberto (1983). "El papel de la escuela en el desarrollo del individuo", en *e + a. Enseñanza más Aprendizaje*, revista de la Escuela de Graduados de la Normal Superior del Estado de Nuevo León, núm. 10 (diciembre), pp. 23-42.

Calvo, Beatriz, Jesús Montenegro y Ma. Teresa Montero (1992). "Estancias infantiles comunitarias en Ciudad Juárez: resultados de la investigación sobre la elaboración de un modelo de estancia infantil comunitario". Ciudad Juárez: Centro de Orientación de la Mujer Obrera (mimeo).

Castillo Ibarra, Thelma (1983). "E1 manejo de los padres en la psicoterapia infantil". Tesis de maestría en psicología. México: UIA, 192 p.

Caudillo, Rosa Delia y Laura Wong (1992). "Pautas y prácticas de crianza: del conocimiento a la acción o 'el amor es la prioridad'". México: CEE (mimeo).

Cervantes Nieto, Miriam (1985). "Desempeño materno y uso de anticonceptivos en una comunidad marginada del D.F.". Tesis de doctorado en psicología. México: UNAM-Facultad de Psicología.

Cervera, María Dolores y Janina Galler (1989). "El papel de la interacción madre-hijo en la nutrición y salud de la población infantil rural de Yucatán: un programa de intervención comunitaria". Informe final para la Fundación Ford. México: CINVESTAV.

Chimal Rodríguez, J. E. *et al.* (1992.). “Participación de la familia: estrategia para elevar la calidad de la educación”, en *Memorias del Primer Encuentro Nacional de Investigadores sobre Familia*. Tlaxcala.

Cortina Gutiérrez, Rafael (1988). “Hacia una tipología del maltrato infantil”, en *Likatsin, Contexto Educativo*, vol. 2, núm. 5 (octubre-diciembre), pp. 38-48.

Dámaso Ortiz, Martha, Eduardo Ortigosa Corona y Carlos Martínez Sánchez (1990). “Educación comunitaria y urgencias pediátricas”, en *Revista de Perinatología y Reproducción Humana*, núm. 4, vol. 4 (octubre-diciembre), pp. 161-164.

De Gasperín, Roberto (s/f). “La familia en la orientación vocacional”, en *Revista de Orientación Educativa*, núm. 0, pp. 21-28.

De Lima Jiménez, Dinorah Altagracia (1988). “Interacción verbal madre-hijo: una perspectiva psicogenética”. Tesis de maestría en psicología educativa. México: UNAM-Facultad de Psicología.

Durán Mares, José Luis *et al.* (1993). “Proyecto piloto educación inicial-UNICEF en los estados de Chihuahua, Nayarit, Tlaxcala, Yucatán y Zacatecas”. Documento interno de la Subsecretaría de Servicios Educativos para el D.F. México: Unidad de Educación Inicial (mimeo).

Espejel Aco, Emma (1987). “El cuestionario de educación familiar: un instrumento de detección comunitaria”. Tesis de maestría en psicología clínica. México: UNAM-Facultad de Psicología.

Espirú Viscaíno, Rosa María (1988). “Desarrollo de una estrategia para la implantación de un currículum con orientación cognoscitiva”. Tesis de maestría en psicología educativa. México: UNAM-Facultad de Psicología.

Esquivel Caballero, Jaime Javier (1986). “Manual del curso de comunicación para padres CCP”. Tesis de maestría en orientación y desarrollo humano. México: UIA, 160 p.

Estrada Inda, Lauro (1983). “Desarrollo del ciclo vital del ser humano”, en *Salud Mental*, vol 6, núm. 1 (primavera), pp. 21-25.

Eustace Jenkins, Rosemary (1986). “Hacia un enfoque terapéutico con niños enfermos renales y sus familias”. Tesis de maestría en psicología clínica. México: UNAM-Facultad de Psicología.

Farley, Mildred C. (1986). “La naturaleza del pensamiento creativo”, en *Didac*, núm. 9, México: UIA, pp. 11-14.

Flores Alvarado, A. y J. A. Morán Zenteno (1989). “Efectos del modelo de atención a la salud del programa IMSS-COPLAMAR sobre el estado de salud de la población marginada de México”, en *Salud Pública de México*, núm. 4, vol. 31 (noviembre-diciembre), pp. 745-756.

Flores Alvarado, A., G. Gómez Carrillo y J. Suárez Castañeda (1981). “Desnutrición en áreas rurales marginadas de la República Mexicana: epidemiología y programa de control”, en *Salud Pública de México*, vol. 29, pp. 293-298.

Foncerrada, Miguel (1983). “La prevención de trastornos emocionales en la niñez”, en *Salud Mental*, núm. 2, vol. 6 (verano).

Foncerrada, Miguel *et al.* (1987). “Prevención del maltrato al niño. Posibilidad de identificar a madres potencialmente maltratadoras en el periodo perinatal”, en *Revista Médica del IMSS*, núm. 5, vol. 25 (septiembre-octubre), pp. 373-379.

Francis, Norbert (1991). “Educación bilingüe, la tradición oral en la adquisición de la lectoescritura”, en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, núm. 3, vol. 21 (julio-septiembre), pp. 49-84.

Frías Sarmiento, J. Manuel (1990). "Hagamos de la escuela un lugar diferente", en *Arataia*, revista del Centro de Investigaciones y Servicios Educativos de la Universidad Autónoma de Sinaloa, núm. 2, pp. 17-21.

Galler, Janina R. y María Dolores Cervera (1988). "The Role of Caretaker-Infant Interaction in Preventing Mental Retardation in 4 Mayan Communities". México: CINVESTAV.

Gámez, Jorge y Guadalupe Aguilar (1987). "La deserción en la escuela primaria", en *Pedagogía*, revista de la Universidad Pedagógica Nacional, núm. 12, vol. 4 (octubre-diciembre), pp. 37-42.

García Cabrero, Benilde (1986). "Evaluación de un programa de educación preescolar con orientación cognoscitiva". Tesis de maestría en psicología educativa. México: UNAM-Facultad de Psicología.

García, Benilde y Rosa María Espirú (1991). "Validación de un programa de educación preescolar con orientación cognoscitiva", en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, núm. 4, vol. XXI, pp. 115-147.

Gómez Fuentes, A.D. *et. al*. (1987). "Entrenamiento a padres en la administración de reforzadores positivos", en *Integración*, revista del Departamento de Psicología y Medicina de Rehabilitación de la Universidad Veracruzana, núm. 1, vol. 2, pp. 15-20.

______ (1989-1990). "Educación y cuidado infantil: un proyecto alternativo", en *Integración*, revista del Departamento de Psicología y Medicina de Rehabilitación de la Universidad Veracruzana, núms. 3 y 4, pp. 19-32.

Gómez Fuentes, A.D. y Andrés Moreno Velázquez (1989-1990). "El papel de los padres en el desarrollo de la lectura de comprensión en niños de nivel básico", en *Integración*, revista del Departamento de Psicología y Medicina de Rehabilitación de la Universidad Veracruzana, núms. 3 y 4, pp. 123-133.

González de Tapia, Graciela (1989). "El niño que más te necesita", en *Cero en Conducta*, núm. 16, vol. 4 (enero-febrero), pp. 10-13.

Gutiérrez B., Helia Amada y Gloria Yolanda Velazco (1982). "Nivel de escolaridad e ingreso de los padres en relación al aprovechamiento escolar en el primer grado de la escuela primaria". Tesis de licenciatura en educación primaria. México: UPN.

Guzik Glantz, Ruth (1986). "La aplicación de un modelo curricular para la educación bilingüe-bicultural en una zona mazahua del Estado de México", en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. 16, núm. 2, pp. 97-103.

Hernández-Guzmán, Laura, Eugenia Soto Padilla y Rocío Trujano Soria (1990). "Separaciones breves entre madre e hijo: ansiedad, afrontamiento y factores relacionados", en *Revista Mexicana de Psicología*, núms. 1-2, vol. 7 (enero-diciembre), pp. 45-49.

Holloway, Susan, Kathleen Gorman y Bruce Fuller (1988). "Childrearing Attributions and Efficacy among Mexican Mothers and Teachers", en *The Journal of Social Psychology*, núm. 3, vol. 23 (julio-septiembre), pp. 303-317.

Kunhardt de Carregha, Beatriz (1992). "Hacia una comunidad educativa. Integración padres-escuela", en CEE-CIE, *Memorias del Primer Encuentro de Innovaciones en Educación Básica*. México: Esfinge, pp. 309-316.

Lazo de la Vega Rodríguez, Inés Amada (1991). "Estudio de la socioafectividad. Un enfoque psicosocial en la articulación de la educación preescolar y primaria". Tesis de maestría en investigación y desarrollo de la educación. México: UIA.

Lima Barrios, Francisca G. (1992). *Familia popular, sus prácticas y la conformación de una cultura*. México: INAH (Serie Antropología Social, Colección Científica).

Linares Pontón, Ma. Eugenia (1991). “Pautas y prácticas de crianza en México: recopilación de información de fuentes secundarias”, en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, núm. 3, vol. 21 (julio-septiembre), pp. 113-117.

López Carrasco, Miguel A. (1992). “Los padres y la orientación vocacional de sus hijos”, en *Diorama Educativo*, revista de la División de Estudios de Posgrado del Departamento de Ciencias de la Educación, Universidad Autónoma de Tlaxcala, año 3, núm. 5, pp. 8-12.

López López, Rosa (1989). “Efectos psicológicos de los diferentes tipos de custodia de los niños después del divorcio de sus padres”. Tesis de maestría en psicología. México: UIA, 169 p.

López Trujillo, Marta Inés (1989). “Socialización y cambio en una comunidad otomí de Querétaro”. Tesis de maestría en antropología social. México: UIA, 246 p.

Loreto Yáñez, Beatriz (1986). “Desarrollo y prueba de un instrumento de medición de hábitos de crianza y actitudes maternas hacia la educación del infante”. Tesis de maestría en psicología. México: UNAM-Facultad de Psicología.

Martin, Christopher James (1991). “Para poderse defender en la vida: cuestiones sobre la cultura educativa de familias obreras en el occidente de México”, en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, núm. 4, vol. 21 (octubre-diciembre), pp. 9-46.

Martínez Aguilar, Carlos (1992). “Familia, endoculturación y educación”, en *Diorama Educativo*, revista de la División de Posgrado del Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Tlaxcala, año 3, núm. 5, pp. 8-12.

Martínez Chávez, Emilia del C. y Elizabeth Castillo M. (1982). “Importancia del medio ambiente afectivo familiar en el rendimiento escolar”. Tesis de licenciatura. México: UAM-Iztapalapa.

Martínez Sánchez, Carlos *et. al*. (1987). “Educación a la comunidad en perinatología: valoración pre y poscurso de un grupo de embarazadas”, en *Revista de Perinatología y Reproducción Humana*, núm. 2, vol. 1 (abril-junio), pp. 81-86.

Martínez Sánchez, Carlos y Samuel Karcher (1987). “Educación a la comunidad en perinatología: una experiencia institucional”, en *Revista de Perinatología y Reproducción Humana*, núm. 1, vol. 1 (enero-marzo), pp. 32-37.

Maza Aguirre, Amalia (s/f). “Personalidad de los niños con crisis convulsivas tónico-clónicas, percibida por los padres, evaluada a través del inventario de personalidad para niños (IPN)”. Tesis de maestría en psicología. México: UNAM-Facultad de Psicología.

Medina, Patricia y Concepción López (1985). “Las relaciones entre padres y maestros como contrato escolar”, en *Cero en Conducta*, núm. 2, vol. 1 (noviembre-diciembre), México, pp. 20-24.

Mendelsohn Cohen, Isaac (1983). “Análisis semiótico de los vectores de la comunicación y la pertinencia en los grupos operativos de orientación para padres”. Tesis de maestría en psicología. México: UNAM-Facultad de Psicología.

Molina López, Cecilia M. (1988-1990). “El padre como coterapeuta en un programa de educación temprana para niños con retardo en su desarrollo”, en *Integración*, revista del Departamento de Psicología y Medicina de Rehabilitación de la Universidad Veracruzana, núms. 3 y 4, pp. 135-145.

Molina López, Cecilia, A. D. Gómez Fuentes y H. Pérez Sandoval (1989-1990). "Participación de madres de familia como asistentes educativas a través de un curso de desarrollo infantil", en *Integración*, revista del Departamento de Psicología y Medicina de Rehabilitación de la Universidad Veracruzana, núms. 3 y 4, pp. 115-125.

Montes, Lilia M. (1988). "...Y hablamos de sexo en la escuela primaria", en *Cero en Conducta*, núm. 15. vol. 3 (noviembre-diciembre), pp. 15-21.

Mota Hernández, Felipe (1987). "Programa Nacional de Hidratación Oral en Diarreas, 1983-1986: Evaluación y perspectivas", en *Salud Pública de México*, núm. 4, vol. 29 (julio-agosto).

Nigenda López, G. y E. Núñez Orozco (1990). "Uso de métodos antropológicos para el estudio de las causas de no vacunación: el caso de Nativitas, Xochimilco", en *Salud Pública de México*, núm. 3, vol. 32 (mayo-junio), pp. 325-336.

Orozco Gómez, Guillermo (1991). *Recepción televisiva: tres aproximaciones y una razón para su estudio*. México: UIA, 77 pp.

Orozco Gómez, Guillermo y Mercedes Charles Creel (comps.) (1990). *Educación para la recepción. Hacia una lectura crítica de los medios*. México: Trillas.

Padilla Velázquez, María Teresa (1983). "Estudio sobre la influencia de la imagen paterna en el rendimiento intelectual y en las esferas del desarrollo mental de los niños en edad preescolar". Tesis de maestría en psicología. México. UIA, 222 p.

Paradise, Ruth (1985). "Un análisis psicosocial de la motivación y participación emocional en un caso de aprendizaje individual", en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. 15, núm. 1, p. 83.

Pardo de Araujo, Carmen (1989). "Acerca del niño problema", en *Cero en Conducta*, núm. 16, vol. 4 (enero-febrero), pp. 5-9.

Pérez Alarcón, J. *et al.* (1984). "Alternativas de educación preescolar para zonas marginalizadas urbanas: el proyecto Nezahualpilli", en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, núms. 1 y 2, vol. 14 (enero-junio).

Pérez Alarcón, J., S. Martinic y R. de Assis (1983). "Elementos para la construcción de un currículum basado en la participación comunitaria", en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, núm. 2, vol. 13 (abril-junio), pp. 51-83.

Pérez López, C. T., T. Cortés Solís y J. Figueroa Cuevas (1990). "Estrategias para la regulación del comportamiento infantil reportadas por madres de un estrato socioeconómico medio bajo de una comunidad urbana", en *Salud Mental*, núm, 2, vol. 13 (junio), pp. 30-35.

Perrés, José (1990). "Educación de padres: conflictos entre los diversos paradigmas vigentes. Algunas reflexiones psicoanalíticas y epistemológicas", en *Cero en Conducta*, núms. 21-22, vol. 5, pp. 46-52.

Plazas, Itziar (1992). "¿Es posible la participación de los padres de familia en un proyecto educativo comunitario?", en *Memorias del Primer Encuentro de Innovaciones en Educación Básica*. México: Esfinge, pp. 286-291.

Reyes Hernández *et al.* (1987). "Prácticas de modificación de conducta en educación especial", en *Integración*, revista del Departamento de Psicología y Medicina de Rehabilitación de la Universidad Veracruzana, núm. 1, vol. 1, pp. 34-36.

Rodríguez Hernández, Ma. Dolores (1989). “Los procesos de socialización y el maltrato infantil en las familias de la colonia Lomas de San Lorenzo”. Tesis de licenciatura en antropología. México: UAM-lztapalapa.

Rodríguez Hurtado, Ma. Luisa (1989). Hacia la detección del factor de alto riesgo aun en el caso de maltrato mínimo”. Tesis de doctorado en psicología clínica. México: UNAM-Facultad de Psicología.

Rodríguez Velasco, María Lucy (1990). “Efectos del tiempo histórico en el tradicionalismo de la familia medidos a través de las premisas históricas-socioculturales en dos comunidades nahuas”. Tesis de maestría en psicología. México: UIA.

Rothenberg, Stephen *et al*. (1990). “Fuentes de plomo en embarazadas de la cuenca de México, en *Salud Pública de México*, vol. 32, núm. 6 (noviembre-diciembre), pp. 632-643.

Ruiz Durá, J. Ramiro y Rosalba Martínez Aguilar (1988). “Necesidades y expectativas de la mujer durante el proceso de embarazo y parto”, en *Revista de Perinatología y Reproducción Humana*, núm. 3, vol. 2 (julio-septiembre), pp. 141-148.

Sánchez Ochoa, Sylvia Araceli (1991). “Un modelo de ayuda para padres de niños que presentan problemas de conducta”. Tesis de maestría en orientación y desarrollo humano. México: UIA, 169 pp.

Sánchez Robles, Elvira *et al*. (1982). “Influencia de los padres en el aprendizaje”. Tesis de licenciatura en educación primaria. Saltillo.

Sánchez Tello, Rodolfo (1993). “Correlación entre la estructura familiar y la reprobación escolar”, en *Ethos Educativo*, revista trimestral del Instituto Michoacano de Ciencias de la Educación “José María Morelos”, núm. 2 (febrero), pp. 42-45.

Sauceda García, Juan M. y Miguel Foncerrada Moreno (1985). “Los problemas familiares y sus repercusiones en el niño”, en *Revista Médica del IMSS*, núm. 2, vol. 23, pp. 159-166.

Secretaría de Educación Pública (1987). “Proyecto acción-investigación del programa de desarrollo del niño de 0 a 5 años a través de padres de familia y miembros de la comunidad”, informe final para la Fundación Bernard Van Leer. México (mimeo).

Selicoff, Helen (1988). “Aspectos de la personalidad en un grupo de niñas con pubertad precoz: un estudio de casos”. Tesis de doctorado en psicología. México: UIA, 203 pp.

Soto Bravo, Valente (1982). “Propuesta de un anteproyecto de educación purépecha. Estudio comparativo de la educación confesional, oficial, familiar y comunitaria en Angahuan, Michoacán”. México: INI (Colección Tesis Etnolingüística; 28).

Sztabinski R. Irma y Carlos Martínez Sánchez (1987). “Realidad de la mujer ante el puerperio: preocupaciones”, en *Revista de Perinatología y Reproducción Humana*, núm. 3, vol. 1 (julio-septiembre), pp. 127-131.

Tirado Gómez, L. *et al*. (1989). “La mortalidad por tétanos en menores de un año, México, 1970-1982”, en *Salud Pública de México*, núm. 3, vol. 31 (mayo-junio), pp. 334-335.

Trueba, Henry T. (1983). “Problemas de adaptación de los niños mexico-norteamericanos a la escuela: un estudio antropológico”, en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, núm. 4, vol. 13 (octubre-diciembre).

Trueba, Henry T. y C. Delgado Gaitán (1985). "Dilema en la socialización de niños mexicanos: ¿para la cooperación o para la competencia?, ¿compartir o copiar?", en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, núm. 4, vol. 15 (octubre-diciembre), pp. 69-84.

Valdespino Gómez, J. L. *et al*. (1989). "Encuesta Nacional de Salud 1986. Patrones de Lactancia y Ablactación en México", en *Salud Pública de México*, núm. 31, vol. 6 (noviembre-diciembre), pp. 725-734.

Vandale Torey, S. *et al*. (1991). "Programa de promoción de la lactancia materna en el Hospital General de México: un estudio evaluativo", en *Salud Pública de México*, núm. 4, vol. 33 (julio-agosto), pp. 25-35.

Vázquez Morales, María y A. Gómez Fuentes (1988). "Factores que inciden en el aprendizaje de la lectoescritura", en *Integración*, revista del Departamento de Psicología y Medicina de Rehabilitación de la Universidad Veracruzana, núm. 1, vol. 2, pp. 40-47.

Velazco Fernández, R. y L. Berruecos Villalobos (1985). "La educación para la salud en el campo del alcoholismo a través de los padres y educadores", en *Anales*, Publicación de Análisis Sociológico, año 2, tomo 2 (4), UAM-Xochimilco, pp. 129-136.

Verduzco, M. A. y A. Lara Cantú (1989). "La autoestima en niños con 'trastornos de atención'", en *Salud Pública de México*, núm. 6, vol. 36, pp. 779-787.

Villarreal Junco, E. (1992). "Los hermanos como segundos responsables del ser incapacitado", en *Boletín de Investigación Educativa*, publicación del Programa de Investigación y Desarrollo Educativo de la Universidad de Monterrey, núm. 1, vol. 9, pp. 27-38.

Werner, David y Bill Bower (1985). *Aprendiendo a promover la salud*, CEE, México, 662 pp.

Zamudio Díaz, Luis *et. al*. (1988). "Actitudes y conductas sobre el embarazo y nacimiento en una población del Estado de México", en *Revista de Perinatología y Reproducción Humana*, núm. 1, vol. 2 (enero-marzo), pp. 25-31.

Los valores del investigador en educación*

Introducción

No existe un código ético que se haya dado a sí misma la comunidad de investigadores de la educación en México. A cambio de ello tenemos grandes maestros cuyo testimonio de vida profesional y autoridad moral nos impone, tácitamente, un claro estándar que nos marca un hacia dónde, respecto al cual suele desviarnos y con referencia al cual juzgamos nuestro comportamiento profesional y el de nuestros colegas.

El padre de la investigación educativa en México, Pablo Latapí, es para nuestra comunidad, en efecto, un gran maestro. No sólo inició al quehacer profesional de la investigación educativa en nuestro país, al fundar en 1963 el Centro de Estudios Educativos, sino que ha logrado encarnar en su vida el testimonio consistente de una ética de compromiso con los grandes valores y con los más necesitados, que considero ha marcado en mayor o menor medida tanto a los investigadores en educación como al propio quehacer de la investigación educativa predominante en México.

Su vida y sus escritos inspiran este trabajo que aspira a interpretar sus enseñanzas y proponerlas como piedra angular de una ética en construcción de la profesión del investigador educativo.

La investigación persigue la verdad a la vez que la reconoce efímera, siempre provisional. La verdad es un valor de suma importancia para todo investigador, pero que jamás se alcanza o que, una vez conseguida, no debe atesorarse; debe, por el contrario, cuestionarse. Difícil trabajo el del investigador: se esfuerza por alcanzar algo que, si lo consigue, deberá poner en duda. *Verdad y duda*, esa paradoja que en relación dialéctica continua mantiene la motivación del profesional de la investigación para proseguir su interminable quehacer.

Interesante cualidad la de la verdad: su fragilidad, su vulnerabilidad histórica, que conduce a la necesaria *humildad* de todo investigador, que se convierte también en uno de los valores centrales: aquello a lo que dedica su vida debe poder desecharlo en el momento en que se alcance una nueva verdad —igualmente efímera, pero diferente— que supere o contradiga la anterior. Humildad, por otra parte, que no es dolorosa; es, por el contrario, gozosa, pues alienta la *curiosidad* y la *capacidad de asombro*, cualidades indispensables de todo investigador.

* Este texto se publicó en: Carlos Ornelas (compilador), *Investigación y política educativas. Ensayos en honor de Pablo Latapí*, Aula XXI Santillana, México, 2001, pp. 39-53. Una variante de este texto se presentó como conferencia magistral en el V Congreso Nacional de Investigación Educativa organizado por el COMIE, y se incluyó en: V Congreso Nacional de Investigación Educativa. Conferencias magistrales, COMIE, Universidad de Colima, México, 2000, pp. 463-478.

Con el fin de que el proceso anterior sea posible, es condición el respeto al rigor necesario del método.[1] El valor más importante que está detrás del rigor es la *honestidad*, sobre todo la honestidad con uno mismo, ya que sólo ella permitirá llegar a la verdad que se ofrece a los demás. La honestidad característica de todo investigador lo acompaña a lo largo del proceso de cada investigación que emprende; es condición sin la cual no puede hablarse de investigación ni de investigador.[2]

Una última característica a la que me quiero referir, la cual constituye también un valor fundamental implícito en el propio quehacer de la investigación, es la importancia de ***compartir***. Este valor quizás distinga a la profesión del investigador respecto a muchas otras profesiones. Lo que hace el investigador no está concluido hasta que lo pone a la disposición de los demás. El esfuerzo de su trabajo no es exclusivamente suyo: es patrimonio de la humanidad toda, porque su función es construir conocimiento. Mientras el investigador no difunda los resultados de sus investigaciones, no ha hecho investigación (porque no se ha concluido el ciclo planteamiento del problema-producción del conocimiento-difusión de los resultados), no puede ser considerado como investigador. El cierre cíclico de su trabajo —cada vez que construye una nueva verdad— es, precisamente, cuando comparte, cuando entrega a los demás el fruto de su trabajo. Esta exigencia de compartir —a diferencia, por ejemplo, de quien hace un invento— es tal que debe hacerlo aun cuando no exista por ello un pago como recompensa. Consideremos que en el compartir se encuentra precisamente la posibilidad de la duda y, por tanto, constituye el motor de la búsqueda continua de la verdad.

Compartir implica la capacidad de dialogar con quienes piensan de modo distinto. Supone necesariamente abrirse a la crítica no solamente de quienes comparten los marcos teóricos y las visiones del desarrollo, sino de quienes, precisamente porque no los comparten, analizarán críticamente el conocimiento generado.[3]

La investigación social y, específicamente, la investigación educativa

Hasta aquí hemos hablado de los valores de todo investigador independientemente del campo en el que se desenvuelve. Es evidente que los valores hasta ahora mencionados también son del

[1] Me refiero obviamente al método científico, pero quiero disculparme por no usar este término para evitar el equívoco posible de considerar que me refiero al método experimental propio de las ciencias naturales.

[2] Pablo Latapí, al hacer la semblanza de Carlos Muñoz Izquierdo en la conmemoración de su XXX aniversario como investigador educativo y después de calificarlo como el mejor investigador de la educación de todos los que conoce, dice de él: "Mente clara y ordenada, sobresaliente en el análisis, penetrante para intuir relaciones significativas, ágil para llegar a lo esencial, inmisericorde con las falacias lógicas. Investiga la realidad siguiendo vestigios y desentrañando significados, investiga el sentido que cada objeto de conocimiento tiene en función del todo, y limita sobriamente el alcance de sus conclusiones". Cfr. Pablo Latapí, "Semblanza", en Carlos Muñoz Izquierdo, *La contribución de la educación al cambio social*, Centro de Estudios Educativos, Universidad Iberoamericana, Gernika, México, 1994, p. 8.

[3] Pablo Latapí, "La investigación educativa en América Latina: algunos retos", en *Perspectivas*, vol. XX, núm. 1, 1990, pp. 45-46.

investigador en educación. Pero además de los valores anteriores, todo investigador que trata con fenómenos sociales y, más específicamente, con fenómenos educativos, tiene, creo yo, otros que lo caracterizan.

La investigación social —y nos referimos aquí a las ciencias del hombre en relación: la antropología, la psicología social, la sociología, la economía, la ciencia política, así como al aporte de estas disciplinas a otros campos como la educación, la salud, la demografía— trata con personas, grupos, comunidades y sociedades.[4] Como tal, encuentra más comprometida su neutralidad que la investigación responsable de fenómenos naturales, físicos o matemáticos. Es muy probable que ninguna persona dedicada a la actividad científica pueda realmente "jactarse" de neutralidad. Pero sostengo que es imposible que un científico social sea imparcial.

Nos equivocamos cuando consideramos que la neutralidad es una característica —más aún, un valor— propia de la actividad científica. Ningún ser humano puede, realistamente, ser neutral.[5] Su falta de imparcialidad se observa en los programas que elige para investigar, en el uso que se imagina y que de alguna manera impulsa sus investigaciones, en el destinatario privilegiado de sus publicaciones, en la elección de sus interlocutores críticos... El investigador es un ser humano que tiene preferencias y convicciones; que ha desarrollado claridad respecto a aquellas cosas contra las cuales y por las cuales vale la pena luchar; que busca sentido en su actividad profesional que las más de las veces trasciende los propios límites de la actividad profesional. *El investigador es un sujeto con valores*. Son justamente estos valores los que orientarán sus elecciones cuando tiene una opción; los que definirán las actividades adicionales a la investigación en las que se involucra; los que harán que determinados acontecimientos le causen rabia o le produzcan entusiasmo; los que le ayudarán a definir los auténticos grupos de referencia y de definición y creación colectiva.

Esto no significa que el investigador pierda *objetividad* en su quehacer profesional. Una cosa es lo que elige hacer —elección en la que un investigador difícilmente puede ser neutro— y otra que en aquello que eligió hacer proceda con la objetividad propia del quehacer científico. Ello también exige honestidad.

[4] Pablo Latapí, con gran profundidad, plantea que las ciencias de la educación "pretenden indagar la perfectibilidad humana. Su objeto son los aprendizajes. Su preocupación, el futuro de nuestra especie inacabada". Para él, los problemas éticos "están en el corazón de la educación. Deben estarlo también en el corazón de nuestra investigación. Todo investigador de la educación es, en alguna medida, *filósofo del hombre*". Cfr. Pablo Latapí, "Presentación del programa de valores 'Crecer', Gobierno del Estado de Querétaro", Querétaro, mimeo., 1998, pp. 12-16. "No le son ajenas preguntas sobre sus valores, su destino o el ejercicio de la libertad". (Subrayado de la autora.)

[5] Pablo Latapí alerta contra el empirismo metodológico que, basado en el supuesto positivista de la neutralidad axiológica, es severamente cuestionado en sociedades como las nuestras, en que el compromiso con valores y posiciones políticas se considera inherente a la profesión del investigador. Cfr. Pablo Latapí, "La investigación...", 1990. Igualmente señala como un rasgo definitivo de la investigación educativa latinoamericana la convicción de que ni la educación, ni la investigación sobre ella pueden ser valoralmente neutras. Cfr. Pablo Latapí, "Elementos distintivamente latinoamericanos en la investigación e innovación educativa de la región", en *La investigación educacional en América Latina: situación, perspectivas. Seminario 80, Isla Negra, Chile*, tomo I, CIDE, Santiago, 1980.

Si esto es cierto para todo investigador, lo es más todavía para el investigador social cuyo objeto de estudio son personas, igual que él o ella; personas en relación, igual que él o ella; personas ubicadas en momentos históricos y geográficos concretos, igual que él o ella. El objeto propio de investigación de las ciencias sociales necesariamente lleva consigo un para qué: según si se trata de investigación básica o aplicada, se averigua acerca de una determinada realidad social a fin de comprenderla mejor, a fin de denunciar una situación de injusticia, a fin de contar con elementos para predecir su comportamiento, a fin de intervenir con mayores posibilidades de acierto sobre esa realidad. Todas éstas, y otras finalidades de la investigación social, implican un enorme *compromiso* respecto de la realidad —y de las personas en ella— que se estudia y analiza.

En el caso de la investigación educativa, este quehacer comprometido es especialmente evidente. Por definición, la educación es una actividad que persigue la transformación de las personas mediante el aprendizaje y, como consecuencia, de su entorno natural y social.[6] Al asumir este hecho como objeto de estudio, la investigación educativa es, por excelencia, un quehacer científico relacionado con el cambio intencionado.[7] Prácticamente carece de sentido investigar en educación —en investigación básica o aplicada— si no se logra con ello contar con elementos para intervenir mejor sobre la realidad para mejorar las posibilidades de transformación de las personas y de sus entornos. ¡Vaya responsabilidad! ¿Cómo es posible imaginarnos un investigador educativo neutral si su quehacer tiene tales implicaciones? Para decidir ser investigador en el campo de la educación, es necesario haber tomado y tomar continuamente un conjunto de decisiones cuyas implicaciones son, necesariamente, de naturaleza ética. Detrás de estas determinaciones prevalece una pregunta: la relativa a la realidad que el investigador quisiera ver mejorada como consecuencia de sus investigaciones. Si algo debe ser mejorado, es porque, por alguna razón, como está no satisface o definitivamente está mal. El juicio de valor implícito en esta decisión tiene, las más de las veces, un contenido profundamente ético. Son criterios de juicio superiores los que conducen a la calificación.

[6] Pablo Latapí señala que la filosofía educativa, al profundizar en las posibilidades del desarrollo tanto del individuo como de la comunidad nacional, tiene necesariamente que ocuparse del ser, del poder ser y de las maneras de llegar a ser de todos. Cfr. Pablo Latapí, *Valores y educación*, Universidad de Colima, Facultad de Pedagogía, Colima, 1996. Para él, "... el punto de partida de toda indagación sobre la educación tienen que ser las preguntas básicas de la antropología filosófica: ¿Qué sabemos sobre lo que somos? ¿Qué sobre lo que podemos ser? ¿Cuál es nuestra relación con el universo? De ahí pasaremos necesariamente a las interrogantes sobre el conocimiento: ¿Qué implicaciones tiene esta expansión del conocimiento para la formación de los seres humanos? ¿Cómo desarrollar en los educandos la actitud de asombro, la sensibilidad a la sorpresa y lograr que acepten de antemano los enigmas del mundo y los acertijos en los que estamos sumergidos? ¿En qué consiste la creatividad cognoscitiva y cómo se forman y evolucionan las estructuras mentales en el niño y el joven, y qué implicaciones tiene todo ello para modificar radicalmente los métodos pedagógicos y la organización de los sistemas educativos...?" Pablo Latapí, "Presentación...", 1998, pp. 12-13.

[7] Pablo Latapí nos indica al respecto lo siguiente: "Junto con la investigación estrictamente académica, comparable con la de otras ciencias sociales y humanas, existen otras modalidades en las que el avance del conocimiento se vincula con procesos de innovación, experimentación o cambio de mentalidades. El mejoramiento de la calidad de los maestros, de la organización de las escuelas o de los métodos de evaluación de los alumnos pasa necesariamente por estos procesos; este tipo de estudios requiere teorías, hipótesis y experimentación y produce nuevos conocimientos; en ellos es difícil deslindar lo que es investigación en sentido estricto y lo que la acompaña y potencia su capacidad de generar cambios". Pablo Latapí, "Carta a un maestro", en *Diez para los maestros*, Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación, México, 1993, p. 202.

Voy a poner algunos ejemplos que a todos nos van a resultar familiares. Al hacerlo destaco algunos valores fundamentales que están presentes en el quehacer investigativo de la comunidad de referencia.

a) La justicia

El investigador parte del convencimiento de que una situación educativa está mal, es injusta o produce injusticias, y debe mejorarse. Procura entender para ello la manera como se formula la política educativa. Se esfuerza por analizar las múltiples formas que el sistema educativo tiene para reproducir el sistema social imperante. Analiza la movilidad social como consecuencia de la educación y la causa por la que ésta se estanca o es poco significativa en nuestras sociedades. Compara el logro educativo entre clases sociales, grupos culturales, lugares de origen, niveles de educación alcanzados. Analiza la forma en que se distribuyen los recursos disponibles para ofrecer educación, así como la forma como estos recursos son aprovechados en los diferentes contextos. La investigación socioeducativa reciente se encuentra fuertemente orientada por esta preocupación.[8]

b) La libertad

Aquí se parte de la convicción de que no satisface y debe mejorarse toda práctica educativa que coarte la libertad del individuo (maestro o alumno) para descubrir por cuenta propia, plantearse sus propias preguntas, generar sus propias iniciativas o con el fin de criticar la situación educativa, para trazar la trayectoria educativa deseada. A gran parte de la investigación pedagógica reciente subyace con claridad este valor.[9]

c) El respecto a la dignidad de la persona

Este criterio ético fundamental conduce a los investigadores a la convicción de que son imperfectas las relaciones educativas que no ponen en el centro a la persona del maestro y del educando, que no parten del respeto fundamental que merece en su trato todo ser humano, que en su accionar cotidiano maltratan o denigran o simplemente ignoran reconocer al otro. Son en cambio superiores las relaciones educativas que motivan continuamente, que se preocupan por la autoestima de los sujetos, que reconocen la integridad del ser humano y lo atienden en sus diversas facetas. Una

[8] Pablo Latapí va más lejos aún y señala que entre las preguntas que desde la ética debe hacerse la investigación educativa se encuentran éstas: "¿Cómo educar para una convivencia justa y armoniosa, que sea el sustento de una paz permanente? ¿Cómo hacer que los educandos acepten y asimilen realmente la igualdad esencial de todos los seres humanos y los respeten como sujetos de derechos humanos inviolables?" Pablo Latapí, "Las fronteras del hombre y la investigación educativa", conferencia inaugural del IV Congreso Nacional de Investigación Educativa, Mérida, Yucatán, 29 de octubre de 1997, en *Caleidoscopio. Revista Semestral de Ciencias Sociales y Humanidades*, vol. III, núm. 1, 1998, p.17.

[9] Para Pablo Latapí, la pregunta crucial de toda educación es, ¿cómo formar la libertad responsable? Cfr. Pablo Latapí, "Las fronteras...", *op. cit.*

buena parte de la investigación tanto pedagógica como etnográfica reciente probablemente parte, implícita o explícitamente, de criterios de esta naturaleza.[10]

d) La democracia (y los valores de su práctica como forma de vida)

Criterio fundamental de nuestra época que sin duda orienta investigaciones que parten de considerar perfectible cualquier relación educativa de carácter impositivo, que ignora tomar en cuenta los puntos de vista de los diferentes actores del hecho educativo, que decide sobre la imaginación de un sistema educativo constituido por "mayorías" y sin la presencia de las minorías, que espera que los actores sigan instrucciones y reprime la iniciativa y la creatividad de los profesionales de la educación. Investiga para entender la cultura del autoritarismo en el contexto de la educación, para conocer los efectos de decisiones centrales sobre realidades heterogéneas, para demostrar que es posible proceder en la toma de decisiones con mayor y creciente participación de los involucrados.[11]

En obediencia al hábito de rigor científico, existe la necesidad de preguntarse la evidencia que habría de investigación, en este caso educativa, o bien carente de valores o bien orientada por lo que podríamos considerar como antivalores. Muy presente tenemos el trillado ejemplo de Oppenheimer y el uso que hacen él y su equipo del conocimiento científico para fabricar la bomba nuclear. Como contrapunto, nos viene a la mente el claro llamado a la ética científica de Einstein en este mismo contexto. Más recientemente, el hecho de que la ingeniería genética haya tenido que dar lugar a la bioética, como rama tanto de la filosofía como de la biología, ante el riesgo inminente de la clonación de seres humanos con todas las aberraciones que tal posibilidad parece implicar.

¿Existen ejemplos similares en ciencias sociales? ¿En educación? ¿Hay quien haya invertido esfuerzos en investigación educativa con el fin de provocar mayor desigualdad o de reproducir mejor el sistema social imperante? ¿O quien haya buscado explícitamente desarrollar métodos educativos capaces de producir sujetos dóciles y obedientes a la autoridad? ¿O que persiga convencer a los grupos minoritarios de que son inferiores? Tendremos que estar de acuerdo en que es mucho más difícil encontrarlos. No tengo duda alguna de que existan. Pero así como en el caso de Oppenheimer, tampoco me cabe la duda de que la comunidad de investigadores —la sociedad toda— compartiría

[10] Pablo Latapí nos habla ampliamente, en varios escritos, sobre la formación en valores. El aprendizaje, objeto de estudio de las ciencias de la educación, es también aprendizaje de valores. El respeto a los demás, la justicia, la libertad, la democracia son ejemplos de ello. En sus propias palabras, "el conocimiento no hace necesariamente mejores a los hombres. Es una vertiente de perfectibilidad humana importante, pero no la más importante. En otro sustrato de la persona, más misterioso e inasible, se desarrollan fuerzas y procesos, amores y atracciones, afinidades, solidaridades, esperanzas; ahí se abre la posibilidad, tenue pero real, de la decisión libre y del orden moral. Éste es el terreno de los valores. Es *el corazón de la educación*". Pablo Latapí, "Valores...", p. 3 (subrayado de la autora).

[11] Para Pablo Latapí, la filosofía educativa debe contribuir de manera importante a la definición de un proyecto de nación. "Proyecto de país significa que no haya excluidos, que no haya quienes no poseen el lenguaje que les dé acceso a lo público, o que no posean los conocimientos y habilidades que les permitan participar en aquella 'democracia como sistema de vida' de que habla el artículo tercero". Cfr. Pablo Latapí, "Diez años de investigación educativa", en revista *Proceso*, México, 15 de noviembre de 1883.

elementos claros de sanción a su actividad por razones claramente éticas. Quizás por ello sea difícil encontrarlos: su actividad en todo caso se facilita en la clandestinidad y al servicio de grupos que tienen oscuros intereses.

Hay una clara orientación ética de la investigación educativa, si bien es necesario aceptar que es más oculta que manifiesta, más implícita que explícita, más propia del terreno de lo subjetivo que de aquello que se objetiva por individuos y comunidad académica. Dicha orientación se traduce, necesariamente, creo yo, en un *compromiso* con el servicio a la educación del país. Es evidente que este compromiso puede tomar diversas formas: desde la obligación con la línea de investigación, que es lo que permite ir comprendiendo cada vez mejor una determinada realidad; pasando por el compromiso con la institución y con la consolidación de las condiciones estructurales que permiten realizar investigación de calidad; incluyendo muchas veces el compromiso con la formación de nuevos educadores o investigadores en educación; y llegando, en algunos casos, a suponer claras iniciativas por llevar el conocimiento producido a quienes toman decisiones y por promover su uso adecuado.[12] Rara vez en los investigadores educativos de nuestra comunidad académica está ausente alguna forma de este compromiso, que siempre va más allá del término de una investigación determinada.[13]

Lo anterior está relacionado estrechamente con el hecho de que la investigación educativa rara vez se lleva a cabo sin consideración de la problemática de la educación el país.[14] El compromiso a menudo se manifiesta en una preocupación por incidir en esta realidad educativa, coyuntural y estructural, desde el quehacer propio de la investigación educativa y en los tiempos y ritmos que ésta demanda, que no son los mismos que los propiamente políticos.[15]

[12] Pablo Latapí, al analizar el estado de la investigación educativa en México en 1981, comenta críticamente que existe "una falta de vinculación orgánica entre las instituciones de investigación educativa y los agentes de decisión política. Los proyectos rara vez incluyen consideraciones o estrategias destinadas a la implantación efectiva de sus resultados. Tampoco es frecuente que los investigadores hagan participar a los agentes de decisión en el diseño y avance de sus proyectos, como sería de desear para facilitar su aceptación posterior. Estas prácticas resultarían muy positivas, independientemente de que las decisiones de política se ajusten, predominantemente, a una racionalidad política". Pablo Latapí, "Diagnóstico de la investigación educativa en México", en: *Perfiles Educativos*, núm. 14, 1981, pp. 33-34.

[13] Al hacer la semblanza de Carlos Muñoz Izquierdo, Pablo Latapí señala que "ser investigador es algo más que seleccionar temas y metodologías, algo más que procesar datos e interpretarlos; es formular un propósito social sobre la manera en que el conocimiento puede contribuir a transformar la sociedad...". Pablo Latapí, "Semblanza...", ed. cit., pp. 9-10.

[14] Pablo Latapí define como uno de los criterios de juicio de la adecuación de la investigación educativa el de relevancia, entendiéndola como el grado de significatividad que tienen las aportaciones de la investigación educativa para los problemas educativos a los que debe dar alguna respuesta. Cfr. Pablo Latapí, "Las prioridades de investigación educativa en México", en: *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. IX, núm. 2, 1981.

[15] Al reflexionar sobre lo que debieran ser las prioridades de investigación educativa en México, en 1981, Pablo Latapí señala entre las preocupaciones que debe tener la investigación educativa las siguientes: distribución razonablemente justa de los beneficios sociales, contribución al desarrollo económico, contribución al mejoramiento del ambiente cultural, suficiencia de los servicios, fomento al aprendizaje y desarrollo intelectual, contribución a la integración sociopolítica, adecuada planeación, adecuada administración de los recursos. Cfr. Pablo Latapí, "Las prioridades...", ed. cit.

El investigador educativo en su contexto

El investigador educativo tiene como objeto de estudio un fenómeno social. Como tal, es imposible comprenderlo con independencia del contexto en el que ocurre. La consideración del contexto, desde el local hasta el mundial, en el que tiene lugar el objeto de análisis de los investigadores de la educación, necesariamente forma parte de una investigación seria en el campo que nos ocupa. Dicha consideración del contexto rara vez se queda en la mera descripción. Generalmente el estudio incluye un fundamentado *análisis crítico* de la realidad socioeconómica, política y cultural circundante al fenómeno estudiado, así como de la forma en que esta realidad lo afecta.[16]

La investigación educativa ha descubierto la fuerza condicionante del contexto económico, político, social y cultural sobre la eficiencia y la eficacia deseada de los sistemas educativos. Por eso, difícilmente el investigador educativo resulta neutral respecto al contexto de lo que estudia, así como del suyo propio, que condiciona igualmente su quehacer científico. Los criterios de juicio que orientan su trabajo académico también bañan de criticidad su vida social y política. Como consecuencia, rara vez el investigador educativo es un sujeto políticamente pasivo y socialmente negligente. Se trata de individuos *activos y propositivos* en la vida política y social de su entorno.[17]

El investigador como educador

Por razones que ya hemos mencionado, el investigador en general, y el educativo, quizás con mayor razón, casi siempre es también un educador. Forma profesionales de la educación en las universidades o en las normales, forma investigadores jóvenes en su sitio de trabajo, dirige investigaciones de alumnos de posgrado. En la mayoría de las instituciones de investigación educativa, la actividad docente ocupa una buena parte del tiempo de los investigadores.

No fue difícil encontrar el trasfondo ético de la investigación educativa, ni en abstracto ni de la que se realiza en nuestro país. Mucho menos laborioso resulta descubrir los valores del investigador educativo en su actividad formativa. Todo acto educativo implica *entregar lo que se sabe*.

[16] Pablo Latapí identifica como otro rasgo distintivo de la investigación educativa latinoamericana la tendencia a relacionar la educación y su investigación con los procesos económicos y políticos. Cfr., Pablo Latapí, "Elementos...", ed. cit.

[17] Al hablar en la presentación del Programa de Valores "Crecer", del gobierno del estado de Querétaro, Pablo Latapí dice algo que ilustra mejor que nada este principio. Dice que la asignatura de valores tiene cinco unidades temáticas: 1) la justicia y su impartición, 2) la transición democrática, 3) la economía (el problema de la pobreza y el concepto equívoco de modernidad), 4) las relaciones entre sociedad y gobierno como asunto moral, y 5) Chiapas. Es esto último lo que ilustra el principio mencionado. Para Pablo Latapí, "ahí se resumen todos los temas anteriores: la venalidad de la justicia, la perversión del poder político y su alianza con el económico, las injusticias económicas y sociales y el divorcio entre gobierno y sociedad; y se añaden otros, como nuestro racismo rutinario y cotidiano, el despojo de tierras, los rezagos educativos... Chiapas nos confronta con todos los problemas de nuestro civismo abandonado... Chiapas obliga a replantear en términos éticos el sentido de ser mexicanos". Pablo Latapí ha sido vivo testimonio, al escribir y al actuar, del compromiso con Chiapas y con todas las unidades temáticas de la asignatura "Valores". Cfr. Pablo Latapí, "Presentación...", ed. cit., p. 2.

En el caso de los investigadores, se trata de un saber especializado, de sujetos privilegiados por el conocimiento que tienen en su campo y línea específica de trabajo, de un saber, por lo mismo, escaso y de alto valor. Es una actividad que exige a la vez *seguridad y desprendimiento*. Valores propios del investigador que se potencian al formar a otros.

Además, todo acto educativo supone *definir lo que es valioso* entregar a otros. Todo educador selecciona de entre un gran material aquello que será objeto de su enseñanza, incluso cuando ello ha sido predefinido por otros. El investigador educativo que trabaja en aula expresa claramente sus valores al decidir si ofrece el curso o a quien se lo ofrece, al plasmar su programa de estudios, proponer la metodología del curso, seleccionar la bibliografía básica, definir cómo se evaluará a los alumnos. Al formar a nuevos investigadores, estos valores se expresan en el tipo de relación que se establece con el joven, el tipo de tareas que se le solicitan, el grado en que fomenta el trabajo en equipo, la cercanía que le permite con su propio trabajo creativo. Sus propios valores se ofrecen a los estudiantes en la forma de los juicios que emite sobre sus intervenciones y sobre los trabajos que éstos realizan, así como sobre las realidades que se analizan y los autores e ideas respecto a los cuales se debate. Así, como educador forma valoralmente, aplicando estos valores al tema en torno al cual se realiza la actividad formativa.[18]

Hemos de aceptar que respecto a los valores implícitos en la formación hay, afortunadamente, una enorme variedad. Sin embargo, creo que también habremos de admitir que existe un código ético mínimo que nos aplicamos a nosotros mismos como educadores y que, cuando menos, contiene los siguientes principios:

a) Formamos con *responsabilidad*, lo que implica, fundamentalmente, calidad. Ofrecemos a nuestros alumnos lo mejor que podemos y exigimos a cambio también lo mejor que pueden dar. Aceptamos que en ocasiones lo mejor que pueden dar no es suficiente. Y no avalamos la formación adquirida de quienes no pudieron dar lo necesario ni de quienes no quisieron darlo.
b) Formamos con *justicia*. En general no permitimos que sean motivos de naturaleza cultural o socioeconómica, o enteramente accidentales, los que impidan que un alumno pueda resultar acreditado. Cuando descubrimos impedimentos de esta naturaleza, generalmente estamos dispuestos a dedicar tiempo a compensar las deficiencias.
c) Formamos *holísticamente*. No concebimos nuestra función de educadores como una actividad enteramente reducida a lo racional. Fomentamos la capacidad crítica de nuestros alumnos; abrimos oportunidades para la reflexión individual (la aplicación de lo aprendido a su experiencia) y para el diálogo grupal (la construcción social de conocimiento). Reconocemos que nuestros valores entran en juego en la relación educativa. Sin pretender

[18] Al referirse a los valores del educador, Pablo Latapí ha escrito mucho en referencia a los maestros de educación básica. Guardando las proporciones, podemos encontrar buena parte de las ideas aquí planteadas, en relación con los maestros de primaria o secundaria, entre varios otros, en Pablo Latapí, "Carta..."; "Presentación..."; *Tiempo educativo mexicano*, 3 tomos, Universidad Autónoma de Aguascalientes, Universidad Nacional Autónoma de México, Aguascalientes, 1996; *Tiempo educativo mexicano*, tomo IV, Universidad Autónoma de Aguascalientes, Aguascalientes, 1997.

nunca imponer nuestros propios valores, los ponemos en juego en las discusiones para que los estudiantes tengan también la oportunidad de conocerlos.

d) Formamos *respetando la dignidad de la persona*. Le damos la bienvenida a las diferencias porque reconocemos que ellas nos enriquecen. Como contraparte, consideramos que todos los alumnos tienen igualdad de derechos en lo que a nuestra clase se refiere. Jamás recurrimos a la burla ni permitimos que ella se dé en las discusiones en clase. Si hemos de hacer notar deficiencias a los alumnos, lo hacemos en privado y siempre indicamos cómo pensamos que puede crecer.

Podríamos seguir con este ejercicio y seguramente encontraríamos muchos puntos más con los que pudiéramos estar de acuerdo. Pero si estoy en lo cierto y éstos son puntos respecto a los cuales la comunidad académica pudiera estar de acuerdo, habría bases para suponer que la ausencia de un código ético explícito no ha impedido construir criterios de desempeño profesional de carácter valoral que van edificando un *ethos* y se constituyen como características del *habitus* propio de los investigadores en educación.

Epílogo

Una humilde discípula de Pablo Latapí ha tenido la osadía de pretender interpretar, a la manera de un código ético del investigador educativo, el pensamiento y la obra de Pablo Latapí. Me he atrevido a hacerlo porque con Pablo Latapí me inicié en la profesión de la investigación educativa. Con él aprendí a proceder inquisitivamente, con rigor científico, abierta a la crítica continua de mis superiores y de mis colegas. Aprendí a comunicar y a divulgar los hallazgos de mis estudios a diversos tipos de público. Aprendí a formar a otros en el proceso.

Pero no dudo en afirmar que lo que más aprecio de la formación recibida como aprendiz de este maestro ha sido, precisamente, el aspecto ético del proceder de un investigador. También afirmo sin titubeos que es ésta la asignatura que me resultó más difícil, la que siempre reprobé, cuyos objetivos nunca he logrado cabalmente alcanzar, pero cuyos contenidos, en forma de criterios de juicio, de comportamiento y de congruencia, son y han sido siempre claros, nítidos, de forma tal que es posible identificar los continuos vaivenes de acercamiento y alejamiento de los mismos en el proceder profesional cotidiano. Por esta claridad y nitidez sugiero su lectura y discusión; me atrevo a proponer que constituyan el punto de partida para la construcción colectiva permanente del código ético de nuestra profesión.

Y una última palabra al lector. Este ensayo fue escrito en forma libre, a partir de mis propios aprendizajes sobre el tema en cuestión. Después de su escritura busqué los fundamentos en escritos accesibles de Pablo Latapí, extractos de los cuales he colocado a pie de página. Como resulta evidente, lo que aparece a pie de página es mucho más valioso que el texto central de este escrito. Si es que lo vuelve a leer, querido lector, sáltese el texto; recurra sólo a los pies de página.

La investigación sobre educación de adultos en América Latina en los años setenta*

Resumen

Los estudios teóricos referidos a la educación de adultos, su concepción general, sus condiciones de implementación y éxito, sus efectos globales, sus posibilidades y limitaciones, son llevados a cabo en la mayor parte de los casos por organizaciones internacionales y agencias extranjeras. Por el contrario, la investigación aplicada, mayormente orientada a la ejecución de programas de educación de adultos, es principalmente responsabilidad de instituciones gubernamentales nacionales. Ésta es la cuestión clave, ya que de alguna manera es un indicador de que, en los hechos, lo que está orientando la educación de adultos en la región es producto de instituciones extranjeras. Por otra parte, existe información indicativa de que una gran parte de esta investigación no está circulando en América Latina (una importante proporción se publica sólo en inglés). Esto hace difícil que el desarrollo de la investigación llegue realmente a constituir un proceso dinámico de acumulación de conocimientos. También se puede observar que agencias encargadas de la ejecución de programas de educación de adultos, especialmente agencias gubernamentales, más bien están interesadas en la investigación aplicada y muy pragmática. Es en las universidades y centros privados de investigación donde se están realizando estudios con una orientación más interpretativa. Pero ello indica la existencia de un problema de relacionamiento entre lo que actualmente se está llevando a cabo y lo que es objeto de investigación en el campo de la educación de adultos.

Prácticamente no se está realizando en la región ninguna investigación fundamental sobre la educación de adultos. Esto explica en parte los problemas conceptuales que se dan en la educación de adultos:

* Este trabajo reúne tres pequeños escritos publicados en la revista *Educación de Adultos y Desarrollo*, de la Asociación Alemana de Educación de Adultos, en el núm. 45 de 1995. Los textos aparecen bajo los títulos "Investigación en América Latina en los años setenta. Resumen" (pp. 133-136), "La investigación latinoamericana - algunos resultados" (pp. 149-156) e "Investigaciones en América Latina - agenda futura" (pp. 157-161). En el segundo de ellos, el editor incluye la siguiente nota: "Sylvia Schmelkes preparó un informe largo y erudito para el seminario de Montreal. En estos extractos ella identifica algunos de los principales resultados de la investigación sobre educación de adultos en América Latina".

- El hecho de que la educación de adultos se encuentra todavía indefinida y de que no están claros los límites entre la educación de adultos y otras formas de educación con adultos (educación no formal, educación popular).
- El hecho de que no sabemos cómo aprenden los adultos. Se ha progresado poco desde que Freire publicó su *Pedagogía del oprimido*. Estamos enfrentando esta cuestión mediante la práctica de "ensayo y error", y en el plano educativo todavía tratamos a los adultos basándonos en principios pedagógicos que se refieren a los niños.
- El hecho de que no hayamos podido sistematizar y generar conocimientos sobre la creciente experiencia de educación de adultos en América Latina. Ha habido un gran número de informes, estudios descriptivos, evaluaciones, que no tienen relación entre sí y que son difíciles de replicar.
- El hecho de que todavía conocemos muy poco acerca de las relaciones entre la educación de adultos y el entorno socioeconómico y político más amplio. No sabemos cuál es el rol de la educación de adultos en el desarrollo local y regional. Seguimos haciendo diferentes suposiciones acerca de la relación existente entre educación y desarrollo (la primera es la variable independiente, o intermedia, o, más recientemente, una variable dependiente), pero no siempre son claros los fundamentos para cada una de esas suposiciones. Es poco lo que conocemos acerca de los efectos tanto inmediatos como a largo plazo que tiene la educación de adultos para sus beneficiarios. Y todavía no tenemos una idea clara de las situaciones que generan y explican el analfabetismo.

Sin estos conocimientos básicos, lo que hacemos en la educación de adultos está marcado en cierta medida por el azar y la falta de control.

Por el contrario, la investigación aplicada es abundante. Bajo la amplia categoría de educación de adultos encontramos, en cualquier biblioteca especializada, una gran cantidad de modelos y proyectos, esquemas administrativos, descripciones de experiencias institucionales, informes de cursos para agentes educativos, textos y manuales para la educación de adultos. El creciente interés de los gobiernos en programas eficientes y de bajo costo es una explicación plausible para este desarrollo aparentemente desequilibrado de la investigación sobre este tema. Es tal la cantidad de este tipo de "estudios", que cualquier intento de sistematizarlos implica un esfuerzo y costo considerables. Sin embargo, el financiamiento para la investigación sobre educación de adultos todavía se preocupa preferentemente de la eficiencia.

La investigación sobre evaluación también es abundante. Para las instituciones financieras es importante evaluar los resultados de los programas que están apoyando. Sin embargo, se han hecho pocos esfuerzos para analizar y comparar los resultados de estos estudios. Aparentemente hay menos interés por entender y explicar los resultados de la educación de adultos que por mejorar la implementación de programas. Esto queda confirmado por el hecho de que las investigaciones experimentales son escasas e insignificantes en la región. Se diseñan los programas en una oficina, se los implementa directamente, y en ciertos casos se evalúan los resultados. Pero hay una clara ausencia de marcos teóricos o hipótesis de trabajo que orienten estos programas, y en muchos casos

se dan saltos mortales entre ideas y acciones, lo que posiblemente explica el fracaso de muchos de los programas que habían creado grandes expectativas.

El desarrollo embrionario de la investigación sobre educación de adultos explica en parte la débil relación existente entre la investigación y los procesos de toma de decisiones e implementación de políticas en la región. Investigadores e implementadores tienden a criticarse unos a otros. Los ejecutores de políticas acusan a los investigadores de realizar estudios extensos, caros e inoportunos. Los investigadores acusan a los ejecutores de políticas de un excesivo pragmatismo. Los investigadores muestran más interés por lo que se está innovando fuera del sistema educativo. El sistema educativo centra las actividades de educación de adultos alrededor de programas compensatorios. Las innovaciones dentro de la educación gubernamental de adultos han sido escasamente apoyadas por la investigación. En gran parte se ha abandonado la investigación sobre la educación compensatoria (con excepción de la investigación de orientación pragmática, que va en busca de mayor eficiencia). Los investigadores en educación de adultos se han concentrado en la educación popular u otras alternativas sociales a la educación oficial de adultos.

La investigación latinoamericana – algunos resultados

Se ha comprobado que las campañas de alfabetización producen efectos diferentes cuando se llevan a cabo en condiciones políticas estables, al contrario de los efectos que tiene su implementación en sociedades que atraviesan un proceso general de transformación. En el primer caso la investigación latinoamericana subraya los resultados realmente pobres de las campañas realizadas en situaciones estables. En cambio, investigaciones realizadas tanto en Cuba como en Nicaragua sobre las campañas de alfabetización emprendidas después de sus respectivas revoluciones revelan una situación muy diferente. El éxito notable de la campaña cubana, y los resultados menos exitosos pero en todo caso impresionantes de la cruzada nicaragüense, confirman el hecho de que el analfabetismo no es causado por un factor único, y que la eliminación del analfabetismo implica el uso de una estrategia que transforme las relaciones sociales a nivel global. Entre los elementos que se enmarcan en una estrategia de este tipo, el principal es la voluntad política, en el sentido de que la lucha por la alfabetización deberá ser entendida en el contexto de un marco más amplio de políticas que tienen que ver con el desarrollo y el cambio social. Otro elemento importante es la movilización nacional y la participación activa de una variedad de actores sociales.

Por supuesto salta a la vista la importancia política de la educación popular. Se ve a las experiencias de educación popular como una manera de constituir actores sociales y movimientos populares. La orientación política de las experiencias de educación popular ha ido cambiando a través del tiempo. En un principio estas actividades se dirigían al fortalecimiento del movimiento popular, de manera que el poder pudiera ser asumido por las mayorías. Más recientemente, sin embargo, y debido principalmente al hecho de que este objetivo siempre ha estado muy distante, y al desarrollo de la educación popular bajo severas dictaduras militares en muchos países latinoamericanos durante los años 70 y principios de los años 80, se centra el enfoque en la creación de una nueva cultura que aumente el poder de los actores sociales activos y conscientes en la sociedad.

La educación popular de ninguna manera es homogénea. El contexto, al igual que el origen y las posibilidades de los actores sociales involucrados, dan lugar a muy diferentes formas y propósitos de educación popular dentro de la región. No obstante, la investigación comparativa ha descubierto algunos elementos que por lo general están presentes en las actividades de educación popular. Algunos de estos elementos son los siguientes:

- Se entiende por educación una relación indisoluble entre los conocimientos y la práctica. La reflexión sobre la práctica es una fuente de conocimientos, y los nuevos conocimientos son un insumo para la práctica mejorada.
- La educación debe ligarse a la resolución de problemas específicos que afectan la vida cotidiana de los participantes.
- La educación popular es una actividad social. La unidad educativa es el grupo. El tema educativo es un tema social. El resultado que se espera de la educación popular es la organización y la actividad colectiva. El objetivo principal es el fortalecimiento de la organización popular.
- No obstante, el crecimiento y desarrollo personal siempre es una parte de las metas de la educación popular. Esto se ve como una consecuencia de la participación. El crecimiento personal se manifiesta a través de la adquisición de nuevos conocimientos y habilidades, como también por el aumento en la habilidad de expresión personal, interacción social, autoestima y autoconfianza.

Se han documentado muchos resultados interesantes e importantes como consecuencia de la educación popular. Muchos de ellos tienen que ver con proyectos de acción que no son de naturaleza educativa aunque tengan un componente educativo. Así, por ejemplo, hay proyectos de educación popular que en efecto han incrementado la productividad, han facultado a los agentes locales para tratar los problemas básicos de salud en la población, han fortalecido organizaciones locales para la resolución de problemas de nutrición, etc. Al hacer esto también han constituido espacios de participación para la expresión social y para la satisfacción de necesidades básicas, y por lo tanto han creado una base para el crecimiento personal. Estos resultados cualitativos, sin embargo, se encuentran muy localizados. Los programas de educación popular implican necesariamente una relación muy intensa y prolongada con grupos relativamente pequeños. Por lo tanto, mientras los resultados documentados son realmente alentadores, cuantitativamente el impacto de la educación popular es necesariamente muy reducido. Ni la práctica ni la investigación han descubierto todavía las posibilidades y condiciones para realizar proyectos de educación popular a gran escala.

Las investigaciones de diagnóstico critican los programas clásicos de educación de adultos llevados a cabo por los gobiernos. Estos programas no responden a las necesidades de los adultos. Las actividades están estereotipadas en modelos rígidos de alfabetización y educación básica que son inadecuados para la gran diversidad de contextos. Se realizan las actividades sin una referencia que permita investigar los resultados. Se cuestiona rigurosamente el énfasis tradicional sobre alfa-

betización y educación básica como la principal oferta educativa para adultos pobres. Los adultos prefieren otros tipos de programas, o programas educativos en asociación con otros programas que satisfagan sus necesidades más urgentes.

El hecho de que los gobiernos hayan sobreenfatizado estas actividades tradicionales en la educación de adultos explica la respuesta muy débil en términos de demanda potencial. La concentración en programas compensatorios ha producido en general un modelo uniforme de educación de adultos que no es capaz de responder a la enorme diversidad de necesidades educativas que tienen los adultos en los diferentes países de la región.

La investigación ha puesto de manifiesto que realmente no hay una demanda social de educación de adultos. La característica de la demanda es su debilidad política, su escasa capacidad para formular y negociar necesidades. Más recientemente esta característica se ha agravado por el hecho de que la demanda potencial de educación de adultos se ha visto gravemente afectada por la crisis económica. Se puede decir que en América Latina la oferta va por delante de la demanda, y que los pocos que responden a la oferta carecen de una base adecuada para exigir el tipo de educación que requieren, de modo que por lo general aceptan lo que se les ofrece.

Por lo general se ha concebido a la alfabetización como una actividad técnica aislada del contexto en que se la utiliza. Ésta es una de las principales razones por las que las actividades de alfabetización realizadas por los gobiernos se han concentrado en la transmisión de un código instrumental. No se reconoce su complejidad, ni el hecho de que la alfabetización se refiere en realidad al aprendizaje de una tecnología para la expresión de pensamientos y para la comunicación, tanto como a una serie de prácticas sociales. El resultado es que las actividades de alfabetización no se traducen en un uso real, continuo y diversificado del lenguaje escrito por parte de los beneficiarios. En el mejor de los casos los participantes aprenden a pronunciar palabras tal como suenan.

La lectura ha sido el centro de las actividades de alfabetización y se ha dado muy poca importancia a la escritura, aunque la escritura es tal vez el aspecto con mayor potencial liberador en la alfabetización. Se pueden iniciar o inducir más cambios mediante la escritura que mediante la mera lectura. La hipótesis era que se necesitan las mismas habilidades para ambas, lectura y escritura, pero se ha comprobado que esto no es cierto.

Además, aunque los programas de alfabetización siempre declaran que incluyen aritmética básica, se le da aún menos importancia a este aspecto. Esto es así pese al hecho de que la investigación ha descubierto que la aritmética es una necesidad fuertemente sentida entre los adultos de sectores populares de la población. La necesidad de poder defenderse a sí mismos de la explotación en transacciones comerciales y laborales es, en muchas instancias, la más frecuente entre adultos que quieren aprender.

Diversos estudios señalan el hecho de que el estilo de enseñanza-aprendizaje que tiene lugar en los programas de educación básica está en contradicción con los estudiantes adultos. Se da un claro distanciamiento cultural entre el estilo discursivo de la educación básica para adultos y los intereses específicos de los alumnos. Se transmite la cultura oficial sin relacionarla con la cultura de cada comunidad. Es un estilo centralizado, homogéneo e inflexible. La metodología empleada es la tradicional, en base al aprendizaje de memoria, el trabajo individual y la promoción de

habilidades intelectuales. Está ausente la búsqueda de un desarrollo integral del estudiante, que debería tomar en cuenta los aspectos afectivos, corporales y éticos. Lo que predomina son actividades programáticas mínimas.

La educación popular ha dejado atrás el tiempo en que ignoró sus responsabilidades estrictamente educativas (resultados actuales del aprendizaje) para adoptar obligaciones en el campo de la socialización política, y se ha interesado por asuntos que tienen que ver con la calidad de la educación y con el énfasis en los resultados de la educación. La investigación educativa está empezando a trasladarse desde un énfasis en el lado de la oferta hacia un énfasis en el lado de la demanda: los participantes, sus necesidades, sus procesos de aprendizaje y su calidad de vida.

La educación popular se ha definido a sí misma como en búsqueda de cambios sociales, promoviendo una relación educativa horizontal y basándose en la vida cotidiana de los participantes. Sin embargo, los participantes no perciben estos objetivos con la misma importancia. Por el contrario, buscan aspectos muy diferentes. Los estudiantes que participan en educación popular sufren a diario la experiencia de inestabilidad y exclusión, y lo que desean es la integración social al orden social existente. El educador popular quiere horizontalidad. Pero los estudiantes le dan autoridad al educador y lo ven como un medio para llegar a ser parte de su institución y, a través de ésta, de la sociedad en su conjunto. El educador popular habla de trabajar en medio de la vida cotidiana de los adultos, pero los adultos transforman el espacio educativo en un espacio muy especial, un espacio diferente y distante de una vida diaria realmente dolorosa de la que, al menos por un momento, prefieren olvidarse.

La experiencia en América Latina, como también en otros países, ha mostrado claramente que el proceso de evitar la recaída en el analfabetismo es más complejo que el de lograr la alfabetización. Siendo así las cosas, las actividades de postalfabetización, sean anteriores, simultáneas o posteriores a los programas de alfabetización, deberán centrarse en la modificación del ambiente que reproduce el analfabetismo. Por tanto, la postalfabetización implica la existencia de proyectos y programas de desarrollo que transforman las condiciones sociales.

Así, se cuestiona severamente la postalfabetización en cuanto concepto, especialmente cuando se la entiende como un apéndice de programas de alfabetización que son limitados o incompletos. El concepto de la postalfabetización deberá incorporarse en el concepto mismo de alfabetización. De la misma manera ya no deberá entenderse la postalfabetización como una serie de actividades dirigidas a evitar la pérdida de habilidades recientemente adquiridas. Esto conduce a la concepción de la postalfabetización como una etapa cerrada y finita, de la misma manera que se ha entendido tradicionalmente la alfabetización. Lo que se necesita, por el contrario, es un sistema de educación de adultos que sea capaz de relacionar el trabajo con el estudio, y de ayudar a enfrentar las necesidades diversas y cambiantes de los diferentes grupos de adultos que requieren de atención educativa.

Por lo que hemos dicho hasta aquí parece claro que el aprender a leer y escribir significa la incorporación del lenguaje escrito a la vida diaria, interiorizándolo, usándolo para comunicarse y relacionarse socialmente; la persona que ha aprendido a leer y escribir tiene que poder leer lo que le interesa y escribir lo que desea comunicar. Por eso la alfabetización se transforma, de un acto de transmisión en un acto de descubrimiento, de intercambio, comunicación y participación social. En consecuencia, la alfabetización, o es alfabetización funcional, o no es nada en absoluto.

Estos estudios preliminares permiten a los investigadores afirmar que no hay un adulto que haya tenido contacto con el dinero que no sepa algo de matemáticas. Cuanto más complejo su contacto con el dinero, más sofisticadas —y más efectivas— serán sus estrategias de resolución de problemas. Lo que les hace falta es el código que les permita usar algoritmos convencionales y la comunicación de la resolución de problemas matemáticos simples y complejos. Sin embargo, pocos programas de educación de adultos prestan atención al hecho de que los adultos tienen conocimientos matemáticos.

No debería confundirse la formación con la enseñanza de series simples de actividades muy específicas, dadas las dinámicas de la heterogeneidad del mundo laboral en nuestro país. La formación debería preparar al estudiante para una variedad de actividades económicas interrelacionadas. La educación de adultos debería incorporar en sus programas la cultura del empleo y de la producción. Esto significa promover los conocimientos y el entendimiento de la producción y de los procesos laborales; crear actitudes innovadoras que se traduzcan en prácticas diarias y que permitan la apropiación de conocimientos tecnológicos que están en permanente cambio, desarrollando no solamente las habilidades ocupacionales sino también las habilidades sociales y organizativas. Los programas de formación para el trabajo deberán incluir alfabetización y adiestramiento matemático relacionado con el trabajo, así como otros temas educativos complementarios dirigidos a la extensión de las oportunidades de desarrollo personal.

Investigaciones en América Latina – agenda futura

Ésta es una visión personal sobre las prioridades para las investigaciones que pretenden hacer una contribución a la calidad y eficiencia de la educación de adultos en una realidad rápidamente cambiante.

Calidad

La calidad es hoy el asunto más importante para la educación de adultos en América Latina. La calidad es un proceso interminable de constantes mejoras en los procedimientos y resultados de los esfuerzos educativos.

Sin embargo, la investigación para la calidad no es un problema sencillo. Es difícil que sus resultados sean real y directamente pertinentes para las actividades de educación de adultos. La investigación para la calidad de la educación de adultos es una tarea a largo plazo, que pese a todo se debe continuar y fortalecer.

La investigación para la calidad implica necesariamente el desarrollo de la investigación básica. La investigación básica de aspectos relacionados con la educación de adultos es una de las debilidades de América Latina. Sin embargo, la investigación básica, en especial la relacionada con los procesos de aprendizaje de adultos, pero que también introduce la enseñanza efectiva de adultos, debería llegar a ser una de las prioridades principales.

Calidad implica pertinencia. La pertinencia a su vez no puede entenderse ni estudiarse sin tomar en cuenta la pluralidad de culturas, realidades específicas y necesidades particulares de los diferentes grupos y categorías de adultos en la región. Investigación sobre lo que hace pertinente a la educación; lo que es común y lo que es distinto en diferentes grupos y categorías de adultos; cómo respetar y fortalecer las diferentes culturas que constituyen las sociedades plurales representativas de los países latinoamericanos; éstos y otros muchos asuntos relacionados con la pertinencia se encuentran entre las prioridades de la investigación en educación de adultos para el futuro próximo.

Relacionada con la pertinencia está la perspectiva de los estudiantes. Los pocos estudios que han investigado este aspecto, descuidado por la investigación, han representado un cambio en los paradigmas respecto del rol de la educación de adultos. Habría que continuar estos estudios, multiplicarlos y llevarlos a cabo en mayor escala, con el fin de obtener una mejor comprensión de la constitución y de las condiciones para el fortalecimiento de la demanda de educación de adultos.

La calidad de los resultados de aprendizaje en la educación de adultos viene determinada en gran medida por los agentes educativos. Se necesita investigación para descubrir, desarrollar, experimentar y evaluar maneras efectivas, tanto para capacitar educadores de adultos que se encuentran en servicio como para formar nuevos educadores. La calidad también tiene que ver con la calificación de otros niveles de profesionales dentro del sistema de educación de adultos. La investigación debería poder hacer recomendaciones sobre este punto, probablemente la necesidad más apremiante para una efectiva educación de adultos. Sólo se puede mantener la calidad si se llevan a cabo procedimientos adecuados de seguimiento y evaluación. Sin embargo, sabemos poco acerca de la evaluación en la educación de adultos, y no estamos satisfechos con los elementos de que se dispone para la evaluación de los resultados del aprendizaje. La investigación dirigida al desarrollo de metodologías e instrumentos adecuados de evaluación, que al mismo tiempo puedan proporcionar retroalimentación a los programas de educación de adultos y hacer que la educación de adultos rinda cuentas al público, debería ser una prioridad importante.

Contenidos

La cuestión de la calidad se refiere mayormente al "cómo" de la educación de adultos. Sin embargo, el "qué" de la educación de adultos le plantea a la investigación preguntas nuevas y viejas, debido principalmente a lo cambiante que es la escena en América Latina.

Desde luego hay que seguir investigando sobre la alfabetización. Pero el énfasis de la investigación en alfabetización probablemente tendrá que adquirir nuevas dimensiones. Algunas de las cuestiones que habrán de tratarse son: ¿qué es lo que hace a las personas verdaderamente alfabetas en diferentes contextos? ¿Cuál es la relación entre el contexto, la práctica y la aplicación de la alfabetización? ¿Cómo se pueden crear ambientes alfabetizados? ¿Cómo la capacitación en alfabetización puede desarrollar efectivamente habilidades de razonamiento de mayor nivel, que en el futuro posibiliten la autoenseñanza? ¿Cuáles son los nuevos "alfabetismos" que está exigiendo el entorno y cómo podremos responder educativamente a los mismos?

Algo similar se puede decir respecto del aprendizaje de las matemáticas. Habrá que fortalecer y extender los estudios al respecto y se deberá iniciar la investigación aplicada sobre la enseñanza efectiva de las matemáticas con adultos. Otra vez parece ser pertinente la relación entre la enseñanza de las matemáticas y el contexto donde se practica y el uso de los conocimientos matemáticos, como también la relación entre la enseñanza de las matemáticas y las habilidades de razonamiento de mayor nivel.

Hay una pregunta clave que la investigación no ha podido contestar y que hoy adquiere particular importancia en América Latina. Es la pregunta que se refiere a la relación existente entre la educación de adultos y el mundo del trabajo. No se podrán satisfacer adecuadamente las demandas de capacitación que plantea la sociedad a la educación de adultos, mientras no sepamos más acerca del rol que puede cumplir la educación de adultos en la capacitación para el trabajo, para incrementar la productividad o para el autoempleo.

Finalmente está la cuestión que se refiere a la formación de una ciudadanía democrática. La educación popular tiene una vasta experiencia en lo que es formar para la participación y la organización. Sin embargo, la educación de adultos que han llevado a cabo los gobiernos parece haber tenido muy poco que ver con este objetivo. Las preguntas que quisiéramos que conteste la investigación respecto de la formación de una ciudadanía democrática son muchas y muy complejas. No cabe duda de que la educación de adultos tiene un papel importante que cumplir en el proceso de capacitación para la activa participación social, económica y política, y en el fortalecimiento de las organizaciones sociales. Tal vez ya sea hora de sacar a la luz los resultados de la experiencia y la investigación de la educación popular respecto de estos objetivos, como también de poder responder a los desafíos que plantea la situación cambiante y que tendrán que ser enfrentados por los otros actores de la educación de adultos.

Estrategias

La necesidad de nuevas perspectivas estratégicas en la educación de adultos implica cambios profundos en la forma como hasta la fecha ha venido operando la educación de adultos en América Latina. La comunidad investigadora debería proporcionar insumos para la operacionalización de estas estrategias y llevar a cabo estudios de seguimiento y evaluación allí donde tengan lugar algunas transformaciones. La investigación tiene que cumplir un papel importante evitando que se repitan los enfoques de ensayo-error en la educación de adultos, como también asegurando una concepción dinámica de continuidad en las políticas y en la práctica de la educación de adultos.

La comunidad investigadora deberá asumir un rol más importante en la promoción de una educación de adultos efectiva, pertinente y de calidad. Tal vez sea el único sector de la población que por una parte entiende la importancia de la educación de adultos y por otra es capaz de articular demandas dirigidas al sistema de educación de adultos. Su responsabilidad es asumir el desafío de contribuir a la importancia política y a la significación social que tiene hoy la educación de adultos en América Latina.

Parte IV

Tensiones y reflexiones (entornos de la EDJA)

Los nuevos ámbitos de la filantropía: promoción social y formación cívica*

Ve en busca de tu gente;
ámalos;
aprende de ellos;
planea con ellos;
sírveles;
empieza con lo que tienen;
básate en lo que saben.

Pero de los mejores líderes
cuando su tarea se realiza
su trabajo termina
toda la gente comenta.
—*Lo hemos hecho nosotros mismos*.

Antiguo verso chino citado por Werner y Coger
en *Aprendiendo a promover la salud*

* Este trabajo fue presentado como ponencia en el "Primer Seminario sobre la Situación y Perspectivas de las Instituciones Privadas de Asistencia, Promoción y Desarrollo Social en México", realizado en Tepotztlán, Estado de México, el 20 de junio de 1990.

Introducción

En esta breve plática me voy a referir a algunas generalidades de lo que nos enseña nuestra experiencia; la experiencia de las *organizaciones no gubernamentales para el desarrollo* u ONGD, como se han dado en llamar instituciones como las nuestras a nivel mundial y específicamente en América Latina.

Parto del reconocimiento de que estaré hablando de un universo enormemente heterogéneo. Las ONGD son tan diversas como diverso es el espectro de la problemática de los sectores populares en nuestros países. Tendremos que hacer referencia continua a esta heterogeneidad, pues es imposible ignorarla o soslayarla. No obstante, nuestro énfasis estará puesto más en aquello que, al parecer, nos une. Ésta es una opción consciente que parte del convencimiento de que el momento social y político actual exige, y a la vez favorece, la vinculación a partir de lo que nos une, no la atomización con base en lo que nos divide.

Organizaré mis comentarios en torno a cuatro grandes apartados. En primer lugar me referiré a lo que nos define, al lugar en el que actualmente nos encontramos respecto a esta definición. En segundo lugar, trataré de referirme a nuestra especialidad, lo que nos diferencia del Estado, de los partidos políticos, de las propias organizaciones populares. En tercer lugar, abordaré algunas ideas acerca del papel que nos corresponde jugar en los procesos de desarrollo. Por último, me referiré a algunos problemas que habremos de superar para poder cumplir cabalmente esta función.

Surgimiento, evolución y situación actual de las ONGD

Si bien la preocupación de los sectores no gubernamentales por el bienestar y el desarrollo de los sectores más desfavorecidos de la población es quizá tan antigua como el propio fenómeno de la pobreza, las organizaciones no gubernamentales que persiguen el desarrollo personal, familiar, comunitario, surgen como fenómeno tematizado y con especificidad propia a partir de la década de los cincuenta en América Latina. Podemos distinguir al menos tres orígenes distintos de las ONGD:

a) Aquellas que surgen como respuesta a la preocupación por trascender las acciones de corte meramente asistencial e inmediatista que había caracterizado la actuación de grupos altruistas de la sociedad civil en el pasado. Influidas por las corrientes en boga respecto al cambio social inducido, atraviesan por diversas etapas y van a la vez decantando y modificando las ideas iniciales del desarrollo de la comunidad, de la promoción social del desarrollo integral, de la educación popular.

b) Surgen también organizaciones cuyo origen se explica por la necesidad de hacer frente, con medidas de emergencia, a situaciones de emergencia. El proceso usual en este caso es el reconocimiento de que la emergencia descubre una realidad estructural más estable y permanente que es la que explica la injusticia social y la pobreza. Muchas de estas organizaciones adquieren institucionalidad y estabilidad para hacer frente a estas causas de fondo que los desastres hacen emerger.

c) Están también aquellas organizaciones que surgen como consecuencia de la necesidad urgente de suplir aquello que el gobierno debe hacer y, por alguna razón, no está haciendo. En este caso, el proceso evolutivo usual que siguen estas organizaciones es el reconocimiento de una manera distinta de promover el desarrollo. Así, incluso cuando los gobiernos asumen o retoman la función antes ignorada, las organizaciones siguen cumpliendo funciones que los gobiernos no asumen.

En cualquiera de los casos, independientemente de su origen, las ONGD comparten algunas características comunes. Su opción fundamental es por los pobres, por los sectores más desfavorecidos de la sociedad. Los valores esenciales que orientan su acción se refieren al desarrollo pleno de las potencialidades del ser humano y de todos los seres humanos, y el logro de la justicia social, que es condición para permitir este desarrollo. Citando a John Jairo Cárdenas, diríamos que "la opción preferencial por los más pobres implica no sólo una actitud de compromiso ético frente a éstos, sino además un reconocimiento de que la pobreza es la consecuencia de la injusticia social que prevalece en nuestras naciones".[1]

En las últimas cuatro décadas, podemos descubrir un proceso evolutivo de las ONGD e identificar un conjunto de tendencias respecto del qué hacer y del cómo hacerlo en estas instituciones. Corriendo el riesgo de simplificar los procesos, podemos identificar un recorrido a lo largo de continuos como los siguientes:

a) De la visualización de la pobreza como un fenómeno individual a su reconocimiento como la manifestación de un conjunto de problemas de naturaleza estructural.
b) Consecuente con el proceso anterior, las organizaciones han transitado desde una concepción unilateral y lineal de los procesos de desarrollo a una visualización compleja y polifacética de los mismos. De lo simple se ha avanzado hacia lo complejo; de las soluciones lineales se ha avanzado hacia las integrales.
c) En parte también como resultado del reconocimiento de la complejidad de las causas de la pobreza, las instituciones han transitado de la promoción del acceso a los bienes y servicios, hacia la promoción de organizaciones populares con capacidad de autogestión de su propio desarrollo.
d) Lo anterior ha planteado exigencias de capacidad y eficacia a las ONGD, de tal forma que éstas han evolucionado de realizar acciones más espontáneas e informales al desarrollo de procesos más planeados y sistemáticos. Como corolario a este proceso, descubrimos un notable tránsito de un conjunto de buenas voluntades a una creciente profesionalización de los equipos que las integran.
e) Todo lo anterior ha tenido un fuerte impacto en la forma como estas instituciones entran en interacción con los sectores populares. Ahí los recorridos más notables los encontramos en procesos de abandono de formas impositivas y verticales de relación y promoción, hacia

[1] John Jairo Cárdenas, *Procesos de democratización y roles de las ONGD*, IRED, DESCO, Lima, 1989.

métodos participativos que suponen un profundo respeto por la cultura y los conocimientos de los beneficiarios, por sus ideas y las manifestaciones de sus intereses y necesidades. Se abandonan los procesos centrales y uniformes y se favorecen los descentralizados y flexibles. Hay una opción clara por favorecer el desarrollo de abajo hacia arriba.

Las organizaciones no gubernamentales para el desarrollo asumen, de esta manera, el trabajo con los sectores populares en áreas muy variadas:

a) La lucha contra la pobreza es una de las centrales; organizaciones dedicadas a la generación de empleo, a partir de talleres comunitarios, promoción de cooperativas y de microempresas; la producción alimentaria y el desarrollo rural; la atención a necesidades básicas como vivienda y habitat urbano, salud, alimentación popular.
b) Otra área importante de trabajo es la de educación y defensa de los derechos humanos, sobre todo en los países del continente que se han visto sometidos a regímenes militares totalitarios, pero no sólo en ellos.
c) Una tercera es el trabajo en el ámbito de la cultura: organizaciones dedicadas al fomento de la identidad y el fortalecimiento cultural. El ámbito privilegiado de trabajo para estas organizaciones son las comunidades indígenas, pero encontramos también instituciones que trabajan el terreno cultural en otras regiones y con otros sectores.

   Las tres áreas anteriores son atendidas por organizaciones que apoyan las estrategias de sobrevivencia de los sectores populares más golpeados por la miseria y la discriminación social.
d) Una cuarta área agruparía a las instituciones que se proponen el fortalecimiento de la sociedad civil, y que trabajan con organizaciones populares de muy diversa naturaleza: sindicatos, cooperativas, organizaciones económicas populares, campesinos, movimientos vecinales. Se definen por su apoyo al protagonismo democratizador de las organizaciones representativas de los sectores sociales.

En términos generales, las organizaciones no gubernamentales para el desarrollo trabajan a través de una unidad: la del proyecto de acción social. Los proyectos son prácticas sistemáticas de intervención profesional para resolver problemas concretos que afectan la subsistencia de los sectores populares y su modalidad de integración social y cultural a la sociedad. Suelen privilegiar el trabajo en espacios microsociales, comunidades rurales, barrios populares, sitios de trabajo.

Existen, sin embargo, organizaciones de esta naturaleza que se preocupan centralmente por los problemas a nivel macro. Su objetivo es incidir con resultados de investigación tanto en la denuncia como en la proposición de alternativas de desarrollo a nivel regional e incluso nacional. Se distinguen por compartir con las anteriores su opción por el pleno desarrollo de todos los sectores sociales —y por tanto privilegiadamente de los pobres—, así como por la búsqueda de formas de desarrollo alternativo que partan de la activa participación de los diversos sectores sociales y que se basen en un profundo respeto por la pluralidad de las manifestaciones orgánicas de la sociedad civil.

Hay en la base de las actividades de estas organizaciones una opción por la construcción de una democracia —no como forma de Estado, sino como utopía— que parta de la fuerza de las bases; una democracia, como la define Cariola,[2] más profunda, más sólida, más humana y viable, aunque quizás más lenta de construir. Una acción para una democracia duradera fundamentada en valores humanos fundamentales: en la solidaridad, en la responsabilidad, en la libertad y en la justicia. Se descubre la gestación de una estrategia propia de estas organizaciones: una estrategia que se propone crear poder en la escala micro más que tomar el poder en la escala macro: "Ahora se pone énfasis en una búsqueda de la autosuficiencia y en la organización, no del Estado desde las cúspides, sino de las Sociedades Civiles desde las bases".[3]

Desde esta visión, las ONGD se sitúan en una perspectiva de "transición histórica entre un pasado en el que el pueblo no ha ejercido su derecho a decidir sobre su destino, ni ha podido defender sus intereses fundamentales y un futuro en el que, mediante sus organizaciones, pueda hacerlo".[4]

Aunado al proceso evolutivo anterior es necesario señalar que se ha venido dando un proceso simultáneo de reconocimiento y autorreconocimiento de las organizaciones no gubernamentales de desarrollo como sector de la sociedad civil con características específicas y propias. No son lo mismo que las organizaciones populares, si bien su fortalecimiento forma parte de sus objetivos. No son reductibles a ellas. Son protagonistas de los procesos de transformación y desarrollo como parte de la sociedad civil, al igual que, desde su propia perspectiva, lo son las organizaciones populares que buscan fortalecer.

La especificidad de las ONGD

Las ONGD tienen objetivos y realizan acciones que les son propias y que son claramente distinguibles de las que realizan otras instancias sociales como el Estado, los partidos políticos, la Iglesia en tanto tal. Por otra parte, las ONGD realizan estas acciones de formas que también les son propias. Su modo de hacer las cosas también las distingue de otro tipo de instancias sociales y políticas.

Nuevamente refiriéndonos a las tendencias dominantes en el quehacer de las ONGD, resaltaríamos, entre muchas, las siguientes ideas fuerza que les dan su identidad y que, como veremos más adelante, definen su rol social:

- La relación social que establecen las ONGD con los destinatarios es una relación de carácter primario, afectivo, de confianza entre las partes. A las ONGD les interesa "lo pequeño y unitario; que esa persona, con nombre y apellido, recobre la dignidad, se rebele contra la injusticia y logre condiciones de mayor equidad… [pero también le interesa] la organización, ya que sin ella no se tiene fuerza, y fuera de ella no se logra la conciencia…".[5] Independiente-

[2] Patricio Cariola, "Del macetero al potrero: experiencias de educación popular y reflexiones para su masificación", CIDE (mimeo), Santiago, 1985, p. 36.

[3] Gabriela Sánchez, *El proceso de institucionalización de las ONGD*, IRED, DESCO, Lima, 1989, p. 9.

[4] José Sotelo, *Nosotros también hacemos la historia con el movimiento popular*, IRED,DESCO, Lima, 1989, p. 6.

[5] Véase Sergio Gómez, "Nuevas formas de desarrollo rural en Chile (Análisis de las ONG)", en Taller de Cooperación al Desarrollo, *Una puerta que se abre*, TCD, Santiago, 1988, p. 75.

mente de las dimensiones de los impactos esperados, el desarrollo personal y local es siempre un objetivo al que no puede renunciarse y respecto al cual no se puede transigir.

- En esta relación está siempre presente una intencionalidad educativa explícita y, por lo tanto, una determinada relación pedagógica, aunque no se trate de experiencias centralmente educativas o de capacitación. La intencionalidad educativa explícita varía según el objeto de aprendizaje. Pero hay un objetivo educativo que siempre está presente: la participación. Se educa *a partir* de la participación, y se educa *para* la participación. Por su parte, la relación pedagógica se distingue por el diálogo y la relación horizontal entre educador y educando; por la valoración de la cultura, los conocimientos y las experiencias previas de los destinatarios; por la flexibilidad en los límites entre el conocimiento especializado y el conocimiento cotidiano y operante; por favorecer el proceso cíclico de reflexión crítica-acción-reflexión, entre otras características.[6] Los procesos educativos se vinculan con la solución de problemas concretos de los participantes, porque el conocimiento logrado tiene sentido en la medida en que posea una capacidad transformadora de la realidad. Puesto que esto no es tarea individual, sino colectiva, el espacio privilegiado para que se dé el aprendizaje es el grupo, germen de la organización.
- La organización basada en la participación activa y consciente de los integrantes es, para estas instituciones, forma y fondo: es objetivo y estilo de trabajo. La organización a su vez debe ir avanzando en autonomía y capacidad de autogestión. Por esta razón, para estas instituciones los *procesos* importan más que los resultados. Si se logra un proceso participativo y organizativo real, habrá posibilidades de que las organizaciones enfrenten otros problemas en forma democrática, independientemente de que se logre o no, en forma cabal, el objetivo concreto en torno al cual surge la organización inicial. De hecho, el objetivo es que se generen, desde el seno mismo de la organización, nuevos objetivos.[7]
- Las ONGD buscan crear las bases tanto de continuidad como de extensión de su acción a partir de la estrategia de acción, que por lo general implica la formación de dirigentes o monitores locales capaces de asumir partes cada vez más importantes de la promoción y fortalecimiento del proceso organizativo. La confianza en las capacidades de los propios destinatarios es sustancia de esta posibilidad.

La función social de las ONGD

La especificidad de las ONGD, su estilo propio de trabajo, el tipo de opción que toman y los objetivos que se plantean, han permitido que, a través del análisis de sus logros, su función social se vaya esclareciendo, su necesidad se vaya haciendo patente, y sus retos a futuro se vayan definiendo. Mencionemos algunas de estas claridades que se van convirtiendo en consenso:

[6] Véase H. Chateau y J. Martinic, "Educación de adultos y educación popular en la última década", en Taller de Cooperación al Desarrollo, *op. cit.*, p. 180.

[7] Cariola, *op. cit.*, p. 35.

- Las ONGD operan a pequeña escala. Su campo de influencia directo es, en consecuencia, marginal. Su posibilidad de impacto global está en su capacidad de innovación, experimentación y de demostración, al gobierno mismo, a otras instancias sociales y, sobre todo, a las organizaciones populares de posibilidades alternativas —desde el marco valoral descrito— de resolver problemas.
- La función de las ONGD no es principalmente la de suplir al gobierno. No es actuar ahí donde el gobierno, por error, por falta de urgencia política, por falta de recursos, está ausente. Su función es trabajar en el desarrollo de alternativas de desarrollo microrregional desde abajo, demostrando eficacia no sólo en lo productivo, sino fundamentalmente en lo social. "No se trata solamente de realizar programas que el gobierno debiera desarrollar, sino fundamentalmente de dinamizar el desarrollo de un pueblo desde las perspectivas y necesidades expresadas por ese pueblo y su participación en todas las etapas del proceso".[8]
- Tampoco es función de las ONGD asumir la representación de las organizaciones populares. Sí, en cambio, su función se va definiendo en el fortalecimiento de los sectores populares en su interacción con otros actores sociales, en la búsqueda de alternativas de solución para quienes no tienen acceso a soluciones. El sentido estratégico de las ONGD es fortalecer la sociedad civil, esto es, generar una corriente antiautoritaria desde la trama de las organizaciones populares.[9]

Los problemas a superar y los retos futuros de las ONGD

La realidad actual de los países latinoamericanos, marcada por una crisis ya crónica que afecta fundamentalmente a los sectores más pobres de la sociedad y caracterizada por el predominio de un modelo de desarrollo basado en principios neo-liberales que ha conducido al abandono paulatino, por parte de los gobiernos, de programas de acción social que venía realizando y al notable deterioro del gasto social y consecuentemente de la cantidad y de la calidad de los servicios ofrecidos, exige el cumplimiento cabal de la función social que se ha venido perfilando a partir de la acción de las organizaciones no gubernamentales para el desarrollo a lo largo de estas cuatro décadas.

Para el logro cabal de estas funciones sociales, sin embargo, es necesario que las instituciones a las que nos hemos venido refiriendo se propongan intencional y colectivamente ir superando algunos de los problemas que han venido obstaculizando su permanencia y estabilidad y que han limitado su eficacia en el pasado. Mencionamos a continuación algunos de los más importantes:

- El problema de la escala de las actividades de las ONGD. Si bien es cierto que el trabajo en espacios microsociales es lo que define el trabajo realizado por la mayor parte de estas instituciones, es importante ir imaginando formas de trascender la escala de lo microsocial para llegar a afectar zonas de mayor dimensión y otros sectores sociales. No se trata,

[8] Juan Hugues Anzoli, *Evolución de las relaciones ONGD-Estad*o, IRED, DESCO, Lima, 1989, pp. 15-16.

[9] J. J. Cárdenas, *op. cit.*, p. 17.

fundamentalmente, de que las ONGS extiendan cuantitativamente su quehacer, sino de que se conciban y se pongan a prueba estrategias de transferencia de los modelos y metodologías ya probados de forma tal que puedan ser usadas por otras instancias sociales —gobierno, Iglesia, partidos políticos, organizaciones y movimientos populares—. Se trata de pasar del almácigo a la parcela o, como se titula el libro que reúne escritos de la experiencia chilena sobre el tema, "del macetero al potrero".[10]

- Esto implica descubrir formas y proponer y establecer mecanismos de trabajo conjunto con estas instancias sociales distintas a las que nos hemos referido, para lo cual es necesario abandonar posiciones dogmáticas y en extremo ideologizadas de algunas de estas organizaciones que se resisten a ensuciarse las manos entregando sus hallazgos a otros actores sociales.
- Implica, por otro lado, la necesaria preocupación mayor de parte de las organizaciones no gubernamentales de la eficacia y eficiencia técnica de su acción. No basta con mostrar la eficacia cualitativa de los procesos alternativos y de los métodos innovadores. Hay que mostrar que se logra calidad con la misma eficiencia y eficacia con la que los gobiernos logran sólo cantidad. La profesionalización de su quehacer, así como su capacidad de ofrecer servicios especializados a la sociedad en general, es un proceso inconcluso por el cual hay que seguir caminando con firmeza.
- Se requiere también, para el logro cabal de estas funciones sociales, un trabajo más intenso de sistematización, difusión y divulgación de lo que hacen, cómo lo hacen y qué logran estas instituciones. Mucho se ha escrito sobre la tendencia de las ONGD a privilegiar el trabajo en terreno sobre el trabajo de escritorio. Se es consciente ya del riesgo del localismo o sectorización excesivos de la acción, así como del de la pérdida de los conocimientos acumulados a partir de la práctica. Hace falta asumir conscientemente este reto.
- Es necesario, aunque difícil, ir eliminando los obstáculos de naturaleza financiera al desarrollo de las actividades de estas organizaciones. Fundamentalmente, parece urgente ir rompiendo los lazos de dependencia con las agencias financieras y los organismos internacionales que sostienen buena parte de las actividades de las ONGD, transformando las relaciones en formas de verdadera cooperación para el desarrollo.
- Por último, parece imprescindible fortalecer el proceso ya iniciado de reticulación y vinculación funcional entre ONGD. La opción que las ONGD han tomado al respecto, en congruencia con su visión propia del desarrollo, es la de rechazar todo intento centralista, vertical o corporativista de asociación y, por el contrario, fomentar los esfuerzos descentrados, multirradiales y reticulares de articulación, contacto y vinculación. En México estos esfuerzos son aún incipientes. Esta reunión, sin embargo, es una manifestación de su necesidad. Hemos trabajado esta breve plática con la hipótesis de que es mucho lo que nos une: que existen condiciones para hacer esto posible. En torno a ello los invito a reflexionar.

[10] UNICEF (ed.). *Del macetero al potrero. El aporte de la sociedad civil a las políticas sociales*, UNICEF, Santiago, 1986.

Alfabetización y justicia social*

Introducción

México ha podido contar, durante ya quince años, con una institución educativa que opera en todos los estados de la República, especializada en la población adulta. El Instituto Nacional para la Educación de los Adultos, INEA, ha optado por privilegiar la atención de los adultos que, por alguna razón, fueron marginados de los servicios educativos básicos cuando se encontraban en edad escolar: los analfabetas, los adultos con educación primaria incompleta, y aquellos con educación secundaria incompleta. Durante estos quince años, el INEA ha acumulado una rica experiencia en varios ámbitos: en el desarrollo curricular de programas dirigidos a la población adulta del país, en el diseño de materiales especialmente dirigidos a atender los intereses y necesidades de los adultos escasamente escolarizados del país, en el diseño de estrategias para atender educativamente a los adultos con recursos escasos y con personal no especializado, en la complementación de las actividades propiamente no formales con oportunidades educativas de muy diversa naturaleza. Es éste un momento privilegiado para reflexionar sobre el sentido, los avances y el impacto de las actividades del instituto.

De entre los muchos aspectos en que la trayectoria de una institución como el INEA invita a reflexionar, yo quisiera abordar el tema de la alfabetización, porque considero que, entendida en sentido amplio, la alfabetización debe constituir todavía uno de los objetivos más importantes de la actividad de educación de adultos en este país. Quisiera además resaltar la importancia social de la actividad alfabetizadora y, sobre todo, de sus resultados, para lo cual propongo presentar ante ustedes algunas tesis relativas a la relación entre la alfabetización y la justicia social, procurando en cada caso señalar las propuestas que de las mismas se derivan para la práctica educativa con adultos.

Subyace a todo lo que sigue el supuesto y la convicción de que en las sociedades del mundo actual, la alfabetización es una necesidad fundamental y una condición para una vida de calidad.

* Versión de la ponencia presentada en el Foro de Consulta Popular "La educación para adultos vinculada con las necesidades sociales y productivas", organizado por el Instituto Nacional para la Educación de los Adultos y llevado a cabo en Chilpancingo, Guerrero, el 19 de abril de 1995. Apareció publicado en el volumen *Educación de adultos. XV años y más...*, INEA, México, 1996, pp. 119-130.

Por ello mismo, alfabetizarse debe ser considerado como un derecho fundamental de todo ser humano. A este derecho corresponde una obligación del Estado: la de asegurar que toda la población del país se alfabetice.

Centraré mis reflexiones en torno a la alfabetización de la población adulta por el hecho de que nos encontramos en el contexto de un foro de consulta sobre educación para adultos. Es evidente que lo indicado sería que el Estado se responsabilizara de asegurar que el derecho a la alfabetización se cumpliera para los individuos cuando ellos son pequeños y en edad escolar. No obstante, puesto que nuestro sistema educativo aún no es capaz de lograr que ello represente una realidad universal, nos estaremos refiriendo a la obligación que tiene el Estado de asegurar la alfabetización de la población que, por alguna razón, no pudo hacer valer este derecho cuando niño.

Primera tesis:
La alfabetización es un derecho humano porque es condición para conocer y hacer valer los demás derechos humanos. A la vez, el proceso de hacer valer los derechos humanos fundamentales es condición de éxito de los programas de alfabetización de adultos

La alfabetización constituye una necesidad básica de aprendizaje. No existe ninguna definición o listado de las necesidades básicas de aprendizaje que no la incluya. Ahora bien, las necesidades básicas de aprendizaje de hecho representan una respuesta desde lo educativo a las necesidades básicas propiamente dichas.[1] Y las necesidades básicas encuentran su mejor expresión en la Declaración Universal de los Derechos Humanos, pues los derechos humanos no son otra cosa sino aquellas necesidades que la humanidad considera que todo ser humano debe tener satisfechas para vivir una vida digna. De ahí que, para hacer valer plenamente los derechos humanos, la alfabetización es condición necesaria, si bien, claramente, no suficiente.

Ello explica por qué los estudiosos de los procesos de alfabetización y de sus resultados coinciden en señalar que el éxito de los programas de alfabetización con adultos depende en gran parte del grado en que dichos programas logren insertarse en procesos capaces de enfrentarse a la solución de otros problemas, más urgentes y más angustiosos (Nagel y Rodríguez, 1985). O bien, como indica Gajardo (1984), la alfabetización no puede concebirse como un proceso aislado, sino inserto en el contexto de procesos que la preceden y la continúan, ligado fuertemente a la vida y motivaciones de los sujetos. Por su parte García Huidobro (1986) indica que la alfabetización encuentra condiciones de éxito en situaciones de transformación societal y local como componente de otros procesos, cuando hay una práctica social distinta.

Ahora bien, sabemos que los adultos analfabetas suelen encontrarse en situaciones de pobreza, dado que el analfabetismo es uno de los indicadores de la pobreza estructural. Por ello mismo, buena

[1] Véase por ejemplo, las definiciones de necesidades básicas de aprendizaje proporcionadas por UNICEF y por el Banco Mundial (citadas en Borsotti, 1984) y la definición que da la Declaración Mundial de Educación para Todos, firmada en Jomtien, Tailandia, en 1991. Ejemplos nacionales los encontramos en la definición de "destrezas culturales básicas " que sirvió de base para el desarrollo curricular de los Centros de Educación Básica Intensiva (citados por Lavín, 1986), o en la definición que fundamenta el Modelo de Educación Diversificada para Adultos desarrollado por el INEA a nivel piloto entre 1980 y 1985.

parte de sus necesidades fundamentales se encuentran insatisfechas. Proponemos aquí, como lo hemos hecho en muchas otras ocasiones, que la atención a las necesidades esenciales de sobrevivencia —los derechos humanos fundamentales— es condición para el éxito de la alfabetización. Por tanto, para hacer valer efectivamente el derecho a la alfabetización, es necesario encontrarse involucrado en un proceso que permita hacer valer los derechos humanos fundamentales.

En la práctica esta tesis significa que la alfabetización debe vincularse con los procesos de transformación de las condiciones de vida de los adultos analfabetas. Ello implica que, en lugar de seguir privilegiando la estrategia alfabetizadora aislada, es necesario priorizar las actividades alfabetizadoras que acompañen otros múltiples procesos de transformación social (proyectos de salud y nutricionales, proyectos productivos, proyectos de educación inicial, proyectos de extensión agrícola, proyectos de combate a la pobreza extrema).

Segunda tesis:
Bien entendida, la alfabetización rompe la cultura del silencio y abre nuevas avenidas de transformación

La alfabetización no puede entenderse simplemente como la adquisición de los rudimentos de la lectoescritura. Alfabetizarse es dominar, en palabras del documento CEPAL/UNESCO, “los códigos de la modernidad”. Alfabetizar es alcanzar el dominio de dichos códigos, dentro de los cuales se encuentra la lengua escrita y la matemática básica.

Sin embargo, en la práctica usual de la alfabetización ha predominado una concepción eminentemente técnica (Kalman, 1989). Se persigue proporcionar un instrumento que, se supone, una vez que se posee el alfabetizando podrá por sí solo lograr su consolidación (Kaplún, 1990). Sin embargo, las investigaciones sociolingüísticas recientes han llevado a poner en duda este modo de entender la situación. Ferreiro, por ejemplo, diferencia el aprendizaje de la mecanización de la lectoescritura —es decir, el aprendizaje del código—, de la adquisición de la función de la lengua escrita. Señala que, en condiciones en las que el contacto con la lengua escrita es escaso (que son precisamente las del adulto analfabeto), el conocimiento de la mecánica no siempre lleva a la apropiación de la función. La función se refiere al sentido de la lectura y la escritura. Si no se capta el sentido, no se aprende realmente a leer y a escribir. De esta manera, el analfabetismo por desuso no se debe solamente a la ausencia de una instancia posterior de ejercitación, sino también al hecho de que la alfabetización recibida no permite internalizar e incorporar la función lectora o escritora ni conduce a construir prácticas de lectoescritura o a incorporar los usos de la lectoescritura en la actividad social.

Por otra parte, la lectura ha sido el objeto de privilegio y énfasis en los programas de alfabetización, y se le ha dado una importancia ínfima a la escritura (Levine, 1982). Sin embargo, como señala Infante (1983), si bien por la lectura se adquieren las herramientas para acceder a un mundo cuyas puertas estaban antes cerradas, por la escritura “el oyente se convierte en el que dice la palabra”. De la misma manera, es a través de la escritura como se adquieren las competencias a través de las cuales se pueden iniciar cambios (peticiones, comunicaciones oficiales, etc.). La escritura comunica y registra la innovación, el disentimiento, la crítica. La escritura puede dar acceso a los mecanismos

y procesos políticos en general y, por lo tanto, a mayores posibilidades de transformación personal y social (Levine, 1982). Se ha partido del supuesto de que las habilidades de lectura y escritura forman parte de un mismo conjunto y que se adquieren en un mismo proceso. Pero no es así.

Por último, aunque siempre se dice que la alfabetización atiende la lectoescritura y el cálculo básico, a esto segundo se le da mucha menor importancia, a pesar de que, entre los adultos, es quizá una necesidad sentida mayor que la de aprender a leer y escribir. La impotencia ante el engaño en las transacciones comerciales o en los acuerdos laborales es una razón frecuentemente planteada por los adultos analfabetas al referirse a su necesidad de aprender cálculo básico (Ávila, 1990; De Lella, 1988).

Todo lo anterior indica que la alfabetización es una actividad compleja. Existe una clara tendencia de movimiento desde su concepción como un asunto meramente técnico a comprenderlo como un fenómeno que se entiende contextuado y vinculado con la práctica real y la función específica de las actividades propias de la lectura, la escritura y el cálculo. Sin embargo, la práctica de la alfabetización ha descansado en el supuesto de que se trata de la enseñanza más sencilla, y que cualquiera que sepa leer y escribir puede enseñar a leer y a escribir. Así entendida, los resultados de la alfabetización no son los esperados.

En la práctica, lo anterior significa que la actividad alfabetizadora debe enfrentarse en toda su complejidad: la necesidad de abordar el proceso en relación con la realidad de cada contexto; la necesidad de priorizar la captación de la función de la lengua escrita como condición para el logro de un alfabetismo real; la necesidad de reconocer la autonomía didáctica de la lectura, la escritura y el cálculo básico; y la necesidad de vincular lo aprendido con la práctica individual y social de leer, escribir y hacer cuentas. Si así se entiende la alfabetización, entonces en efecto puede suponerse que ésta juega un papel potencial en la ruptura del silencio expresivo de los sectores populares, posibilitando así una participación más activa en la vida cívica y política de la sociedad a la que pertenecen. Así entendida, la alfabetización juega sin duda un papel, si bien claramente insuficiente, en la construcción de una sociedad democrática.

Tercera tesis:
La alfabetización coadyuva a la justicia social en el largo plazo porque tiene efectos intergeneracionales

Uno de los resultados constatados de la educación de los adultos es la capacidad de incidir favorablemente en la crianza y la educación de los hijos. Los efectos intergeneracionales de la educación, incluyendo la alfabetización, cuando ésta se orienta adecuadamente, se ponen de manifiesto en la disminución de las tasas de natalidad, en la mayor valoración de la escuela, en la mayor escolarización de los hijos, en el tránsito más regular de los hijos por la escuela y, en términos generales, en la crianza de niños sanos, inteligentes y emocionalmente íntegros. Si esto es cierto, se plantea un claro reto para la educación de adultos que consiste en potenciar estos efectos sobre la siguiente generación, lo que significa esperar de la educación de adultos no sólo resultados inmediatos, sino efectos trascendentes y duraderos a futuro.

En las actividades ordinarias de alfabetización y de educación de adultos en general se ha descuidado el impacto potencial de este quehacer educativo. Y sin embargo, las experiencias que

así lo trabajan permiten afirmar que la educación de los hijos es un excelente tema generador de la actividad educativa —incluyendo de manera muy importante la de alfabetización— con los adultos. La posibilidad de apoyar a los hijos desde el hogar y desde las actividades comunitarias para lograr un aprendizaje más efectivo en la escuela y para reducir los riesgos de la reprobación y de la deserción es algo que a los adultos interesa. En la práctica, esto implica la necesidad de romper las barreras que separan el trabajo educativo entre educación de niños y de adultos, así como las barreras sectoriales que mantienen separados los territorios y espacios de acción de las diferentes dependencias públicas que operan políticas sociales entre poblaciones que concentran altos niveles de analfabetismo. Ello podría permitir aprovechar el potencial de impacto de la alfabetización y la educación de adultos.

Cuarta tesis:
La alfabetización no es un punto de llegada:
es un proceso que acompaña el crecimiento personal y social del sujeto

Estamos acostumbrados a hablar de alfabetismo simple y alfabetismo funcional: de alfabetización y postalfabetización o educación básica, como si se tratara de fenómenos distintos o al menos entre los cuales existen umbrales o barreras claramente delimitables.

Pero pensemos un poco acerca de la distinción entre alfabetismo simple y alfabetismo funcional. El primero consiste en la respuesta a la pregunta censal: ¿sabe usted leer y escribir?, y más recientemente, delimitada a un recado. El alfabetismo funcional, en cambio, supone el manejo de la lengua escrita en los niveles suficientes para desempeñarse económica, social y políticamente en el mundo en el que se vive. Solemos considerar que la alfabetización logra el alfabetismo simple, y la postalfabetización logra la alfabetización funcional.

Sin embargo, en este caso la pregunta lógica es: si no estamos logrando la alfabetización funcional, ¿para qué alfabetizamos? En otras palabras, si nuestras actividades alfabetizadoras no están orientadas a asegurar que el sujeto se desarrolle en forma adecuada en el mundo económico, social, cultural y político que le rodea, ¿cuál es el objetivo de nuestra actividad alfabetizadora?

Tal pareciera que, debido a la gravedad de las cifras de analfabetismo, procuramos buscar las formas más eficientes para alfabetizar. Ello se ha traducido en la disminución de los tiempos asignados al proceso de alfabetización —a pesar de las demostraciones de que ni siquiera tiempos mayores son suficientes—. Más recientemente hemos visto proliferar métodos veloces que, en teoría, aseguran resultados en pocas horas. Al mismo tiempo, no se desarrollan actividades postalfabetizadoras y se espera que todos los recién alfabetizados se interesen por cursar la educación primaria para adultos.

Sin embargo, para que la alfabetización verdaderamente tenga posibilidades de hacer notar su impacto posible, es necesario reconocer que alfabetizarse no representa un punto fijo de llegada, sino un proceso largo y crecientemente diversificado que va unido a los procesos de crecimiento y desarrollo de los seres humanos y de las colectividades. El dominio de la alfabetización —que nunca se alcanza del todo— requiere de habilidades tales como el desarrollo de operaciones mentales esenciales para el pensamiento reflexivo, como enumerar, describir, comparar, clasificar, definir, buscar causas y consecuencias, determinaciones de objetivos y medios para la acción; la construcción del

pensamiento abstracto con lo que implica de habilidades de análisis, síntesis, deducción; capacidad deliberativa, etcétera.

En la práctica, lo anterior implica que la alfabetización no es un objetivo que pueda lograrse en tres meses, sobre todo entre la población adulta. Por tanto, es preferible destinar mayor tiempo y recursos a la actividad alfabetizadora, pero asegurar su arraigo, que perseguir rapidez de resultados que simulan la verdadera alfabetización o que con la misma rapidez, en la mayoría de los casos, desaparecerán. Implica a su vez que el proceso requiere de personal debidamente formado y capaz de establecer las necesarias relaciones entre aprendizaje y contexto. Supone también plantear que la verdadera alfabetización es un objetivo de la educación de adultos como tal, en la medida en que con ella busquemos lograr el adecuado desempeño en el manejo de la lengua escrita que la participación en la vida social, económica, cultural y política exige.

En síntesis:

- La alfabetización es un derecho humano. Ofrecer la oportunidad de alfabetizarse es una obligación del Estado.
- Alfabetizarse es una actividad compleja. Cuando se trata de población adulta, la complejidad es quizá aún mayor. No puede ocurrir rápidamente. Tampoco puede darse verdaderamente si se desvincula de los espacios de uso y práctica personal y social de la lengua escrita. Para ser verdaderamente efectivo, debe ser un proceso que se vincule estrechamente con otros procesos de transformación orientados a la satisfacción de las necesidades básicas. Requiere del desarrollo de habilidades de pensamiento cuyo logro no es sencillo ni automático.
- Alfabetizarse significa adquirir un cierto nivel de dominio de la lengua escrita. Su dominio supone el aprendizaje de la lectura y de la escritura.
- La alfabetización es un quehacer de justicia social: *a)* Porque tiene efectos intergeneracionales que muestran su impacto sobre la salud y la escolaridad de la próxima generación. *b)* Porque su adquisición permite una mayor eficacia en la defensa y promoción de los derechos humanos. *c)* Porque bien entendida y asumida en toda su complejidad, la alfabetización es un elemento que contribuye a construir una sociedad democrática, al proporcionar los elementos para una efectiva participación cívico-política.

Para que el quehacer alfabetizador con adultos realmente aproveche su potencial de contribuir a una mayor justicia social, es necesario efectuar una serie de rupturas en la forma habitual de llevarla a cabo. Tres son las rupturas esenciales: *a)* Es necesario ir profesionalizando el servicio. *b)* Es necesario reconocer que alfabetizarse requiere tiempo y continuidad. *c)* Es necesario reconocer que una efectiva alfabetización requiere una estrecha relación con actividades cotidianas de los contextos específicos, con otras actividades orientadas a la satisfacción de las necesidades básicas (o de la defensa de los derechos fundamentales), dentro de las cuales una esencial es la crianza de los hijos.

Debemos reconocer que como país estamos lejos aún de lograr una población totalmente alfabetizada en el sentido amplio que aquí hemos manejado. Proponernos construir una nación de alfabetas supone, necesariamente, atender a los adultos de quienes depende, en gran medida, la reproducción del analfabetismo o del alfabetismo real con la siguiente generación. Atender a los adultos para que sean alfabetas —que efectivamente recurran a la lengua escrita para satisfacer sus necesidades fundamentales y para comprender y transformar el mundo en el que viven—, supone una oferta educativa diversificada, permanente, flexible y, ante todo, profesional. Asumir este reto significa reconocer la importancia del trabajo educativo con adultos, y destinar al mismo los recursos y los esfuerzos correspondientes.

Bibliografía

Ávila, Alicia (1990). "El saber matemático de los analfabetos. Origen y desarrollo de sus estrategias de cálculo", *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. XX. núm. 3 (tercer trimestre), México.

Borsitti, Carlos A. (1994). *Sociedad rural, educación y escuela en América Latina*, Buenos Aires: Kapeluz, UNESCO, CEPAL, PNUD.

CEPAL, UNESCO (1992). *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*. Santiago: CEPAL, UNESCO.

De Lella, Cayetano (1988). *Principales intereses de los adultos de la Primaria Intensiva. Análisis de sus opiniones y actitudes ante los libros de texto*. México: Cuadernos del CESU-UNAM.

Gajardo, Marcela (1984). "La educación de adultos en América Latina: Aportes para un debate", en UNESCO-OREALC, *La educación de adultos en América Latina y el Caribe. Consulta técnica regional en el marco de la II Conferencia Internacional sobre Educación de Adultos*. Santiago: UNESCO-OREALC.

García Huidobro, Juan Eduardo (1986). "Educaçao de adultos: necesidades e políticas, puntos para um debate", en MEC, Fundaçao Educar, OEA, IICA, *Reflexoes teóricas e metodológicas sobre a educaçao de jovems e adultos*. Brasilia: MEC, Fundaçao Educar, OEA, IICA.

Infante, Isabel (1985). *Alfabetización, comunicación y lenguaje: fundamentos para la alfabetización de adultos en América Latina*. México: Centro de Estudios Educativos.

Kalman, Judith (1989). "Workbooks for the Fiji Islands: Shifts in the Conceptual Construction of Literacy", [s/l] (mimeo).

Kaplún, Mario (1990). "La comunicación en los procesos de alfabetización: reto que exige respuesta", *Boletín del Proyecto Principal de Educación para América Latina y el Caribe*, núm. 21 (agosto).

Lavín, Sonia (1995). "Centros de Educación Básica Intensiva: Una alternativa al rezago escolar", *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. XXI, núms. 3-4 (tercero y cuarto trimestres).

Levine, Kenneth (1982). "Functional Literacy: Fond illusions and false economies", *Harvard Educational Review*, vol. 52, núm. 5 (agosto).

Nagel, J. y E. Rodríguez (1985). "Estrategias de alfabetización en América Latina y el Caribe", en P. Latapí y A. Castillo (comps.), *Lecturas sobre educación de adultos en América Latina*, Pátzcuaro: CREFAL.

UNESCO, UNICEF, PNUD, Banco Mundial (1991). "Declaración Mundial de Educación para Todos", *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. XIX., núm. 1 (primer trimestre).

Para entender la sociedad civil en América Latina. Categorías para acercarse a la comprensión del desarrollo histórico de la sociedad civil en América Latina*

Este número de la revista presenta poderosos análisis de la sociedad civil en diversas regiones/países de América Latina hechos desde diferentes ángulos. No se pretende en este breve escrito realizar un análisis supranacional de la sociedad civil en la región, ni tampoco presentar una síntesis de los diferentes aspectos tratados. Se busca, en primer lugar, hacer algunas reflexiones acerca de la emergencia de la sociedad civil en América Latina, y, en un segundo momento, proponer un conjunto de categorías capaces, quizás, de facilitar una lectura del proceso de desarrollo de la sociedad civil hasta la fecha y, si las categorías resultan útiles, también en el futuro.

La emergencia de la sociedad civil

La sociedad civil, contrapuesta a la sociedad política, o al gobierno propiamente tal, y diferenciada de los grupos que detentan el poder económico y son dueños de los medios de producción y distribución y del capital especulativo, siempre ha existido. Siempre ha habido organizaciones no gubernamentales, no empresariales, no partidistas, no religiosas (respecto a estas últimas hay controversia) que cumplen determinados fines y propósitos, para sus agremiados o para otros, que ninguno de los otros dos tipos de organizaciones ha podido llevar a cabo o ha podido realizar bien.

Pero la sociedad civil se conceptualiza cuando cobra conciencia de sí misma y cuando crea conciencia sobre sí misma. Cuando un conjunto sumamente heterogéneo en el que puede haber grupos informales de muy diversa naturaleza, organizaciones sociales, organismos no gubernamentales, se convierte en una unidad de percepción y adquiere un nombre. Cuando independientemente del nombre con el que se designe, se reconoce a sí misma, y se le reconoce, como diferente del gobierno y de la empresa, como conglomerado de organizaciones más o menos grandes, más o menos institucionalizadas, más o menos reconocidas, que asumen objetivos precisos y, quizás antes que todo, formas de intentar alcanzarlos, que les son propias.

* Publicado en la revista mexicana *Sociedad Civil. Análisis y Debates,* editada por DEMOS, el Instituto de Análisis y Propuestas Sociales, IAP y Foro de Apoyo Mutuo, en la entrega correspondiente al vol. I, núm. 3, verano de 1997, pp. 113-121.

Para adquirir este nivel de conciencia de sí misma y para crear esa conciencia sobre sí misma, la sociedad civil tiene que actuar en el nivel societal —debe adquirir un protagonismo visible—.

Esto ocurre por razones tanto históricas como coyunturales, aunque estas segundas suelen actuar sólo como catalizadoras de causas estructurales presentes. Entre las primeras cabe poner como ejemplos clásicos en América Latina las dictaduras conosureñas (Argentina, Chile, Brasil, Uruguay) o la agudización de los conflictos en los países centroamericanos en Guatemala, El Salvador y Nicaragua. Entre las segundas, el ejemplo más claro para todos nosotros es el terremoto de la ciudad de México en 1985, aunque procesos similares ocurrieron tanto en Nicaragua en 1972 como en Guatemala en 1976. Las causas estructurales siempre se relacionan con la presencia de modelos —económicos o políticos— que impiden, por su propia definición (y de ahí lo estructural de su naturaleza) que las necesidades básicas[1] de la población sean satisfechas de manera sistemática. El modelo neoliberal sería un ejemplo de las causas económicas. Las dictaduras militares serían un ejemplo de las causas políticas, pues la participación cívica es también una necesidad básica. La sociedad civil en América Latina emerge cuando hay injusticia y como respuesta a la misma y/o a sus manifestaciones.

Ahora bien, lo anterior no significa que cuando están presentes estas condiciones lo único que emerge es la sociedad civil. De hecho, en América Latina no ha sido así, pues estas mismas condiciones también han hecho emerger las luchas armadas. Tampoco significa lo anterior que siempre que están presentes estas condiciones emerge la sociedad civil, pues ello tampoco ha ocurrido así históricamente. Hasta aquí todo lo que podemos decir es que siempre que emerge la sociedad civil, así como hemos definido su emergencia, se presentan estas condiciones, que parecerían convertirse en necesarias.

Obviamente esta explicación es históricamente insuficiente, porque no explica por qué este fenómeno llamado sociedad civil es propio de las últimas cuatro décadas de este siglo. Aquí conviene plantear algunas hipótesis que, juntas, quizás ofrecen algunas condiciones que, sumadas a las necesarias, pueden complementar la explicación:

a) La sociedad latinoamericana actual tiene experiencia tanto real como vicaria de democracia. La vida democrática admite, si no es que exige, la participación de colectividades distintas de las políticas. Estas colectividades son precisamente las que emergen, con diferentes facetas en diferentes circunstancias, con el fin de participar socialmente.
b) La sociedad latinoamericana actual es una sociedad "educada". El promedio de escolaridad de la población en general ha ido aumentando con rapidez y sistematicidad desde los años cincuenta en todos los países de la región —y en algunos desde mucho antes—. Múltiples estudios dan cuenta de la estrecha relación entre la escolaridad y la participación

[1] Cabe señalar que tenemos una concepción amplia de necesidades básicas que hace referencia a los derechos humanos, sociales, políticos y culturales. Cuando los derechos no pueden cumplirse, las necesidades básicas no están satisfechas. Por tanto, cabe señalar que en el término necesidades básicas incluimos tanto las necesidades de sobrevivencia como los derechos que la trascienden.

cívica y organizativa de los sujetos. Un resultado de la escolaridad es la participación en gobiernos democráticos. Cuando ésta no es posible, o cuando se ve como insuficiente, la participación en organizaciones autoras y gestoras de acciones de sectores o en favor de sectores cuya representación política es menor a la social es también, hipotéticamente, un resultado de la escolaridad.

c) La sociedad latinoamericana actual es una sociedad que se comunica con el resto del mundo. Efectivamente, varios de los estudios que aparecen en este número mencionan la cooperación internacional como un factor importante en la explicación del crecimiento de la sociedad civil en la región. Una parte importante de esta cooperación internacional son las organizaciones no gubernamentales de los países desarrollados. Es, creo, evidente que la cooperación internacional no constituye una causa de la emergencia de la sociedad civil en la región. Sí, sin embargo, se suma a las causas reales y se convierte, por los recursos que inyecta —que en el caso de algunos países centroamericanos y de algunos países del Caribe, son cuantiosos en comparación con su producto interno bruto—.

Además de la comunicación con organismos de cooperación internacional, la sociedad latinoamericana está mucho más informada respecto del papel de las sociedades y de la gama de organizaciones que existen en otras partes del mundo. El horizonte de referencia se ha venido ampliando para todos los habitantes del planeta. Esta comunicación se añade al conjunto de explicaciones adicionales que se suman a las causas estructurales de la emergencia de la sociedad civil. Nada despreciable es la comunicación entre los propios países que forman parte de la región latinoamericana, que también durante las últimas décadas se ha hecho mucho más fluida.

Estos tres factores: experiencia de democracia, escolaridad y comunicación en el nivel mundial, no estaban presentes hace medio siglo en nuestro subcontinente. Hipotéticamente, aportan, si bien insuficientemente, a la explicación de por qué ahora hay más sociedad civil que nunca en la historia de nuestros países.

Algunos de los artículos que aquí se presentan mencionan a la Iglesia católica y a las iglesias protestantes, y sobre todo a la construcción, a partir del Concilio Vaticano II, de una teología sociológica y de una concepción del cristianismo orientada al compromiso con los pobres y con la instauración de la justicia, como una de las causas de la emergencia de la sociedad civil. Sin duda hay una muy clara vinculación entre ambas cosas, sobre todo cuando tomamos en cuenta que quizás la mayoría de las organizaciones que surgieron en casi todos los países de la región tuvieron como origen a las propias iglesias o a personas de las iglesias. No obstante, personalmente considero que el fenómeno de la emergencia de la sociedad civil es el mismo fenómeno que el de la emergencia de la teología de la liberación, y que no es uno causando el otro. Independientemente de eso, es importante reconocer el crucial papel de la Iglesia católica sobre todo, y de las iglesias protestantes antiguas principalmente en Centroamérica y en el Caribe, en la fundación y/o el fortalecimiento de grupos y organizaciones que actuaron y actúan por la justicia en la región.

Algunas categorías para una lectura del desarrollo histórico (pasado y futuro) de la sociedad civil en América Latina

La lectura de los artículos que aparecen en este número permite identificar un conjunto de categorías que caracterizan a la sociedad civil en el pasado reciente y en el momento actual en la región, así como un racimo todavía desordenado de características de la identidad que, ya con conciencia de sí, va fraguando la propia sociedad civil para el futuro que puede visualizarse. Voy a hacer un esfuerzo por compartir este conjunto de categorías.

Categorías que caracterizan a la sociedad civil

Este conjunto de categorías hace referencia a las características de la sociedad civil latinoamericana en su desarrollo histórico a lo largo de las últimas tres o cuatro décadas. Son categorías que ya forman parte de su identidad y que con certeza se mantendrán, e incluso se fortalecerán, en el futuro que alcanzamos a visualizar.

Excluidos

La sociedad civil en América Latina tiene como principal referente a los excluidos, en otras épocas quizás más claramente conceptualizados como marginados, marginalizados, dominados, explotados. Se trata de luchar por una sociedad que incluya, no que excluya. Se trata de actuar para incluir o incluirse. O se busca atender a los excluidos. Pero los excluidos, que son cada vez más en número, son la razón del ser y del actuar de la mayoría de las organizaciones sociales y no gubernamentales de la región que han hecho historia.

Lucha

Como consecuencia de la característica anterior, la sociedad civil nace y actúa en una situación marcada por el conflicto social, y su acción se identifica como una de lucha en el sentido amplio: tensión, negociación, presión social, confrontación. En general se trata de un conflicto cuyos límites se trazan por lo éticamente legítimo, no por lo legalmente permitido. Muy rara vez llega a la violencia.

Anticipación

En la forma como hace las cosas, en los proyectos que logra fraguar, en las relaciones que establece con los actores propios de la sociedad civil, en la forma como toman decisiones, estos grupos y organizaciones de la sociedad persiguen —aunque no siempre lo logran— anticipar en los hechos la sociedad deseada.

Educación

La acción social y la lucha se entienden como procesos de aprendizaje. Se cometen muchos errores, pero se intenta reflexionar sobre los mismos y aprender de ellos. Se intenta educar y aprender

participación y organización. Se busca democratizar el poder del saber, a partir de la convicción de que el conocimiento es universal. Se aprende de la experiencia propia. Se comienza a aprender de los demás y de la experiencia ajena.

Vinculación

La sociedad civil latinoamericana ha llegado a ser tal porque ha aprendido que las organizaciones aisladas logran muy poco. La sociedad civil no es tal si no transita del grupo a las asociaciones de segundo y tercer nivel, a las reticulaciones, a las alianzas tácticas y estratégicas, al trabajo común en la búsqueda de objetivos comunes. En este proceso, se aprende a ceder y a consensar. Sin duda y en muchos casos, éste ha sido el aprendizaje más difícil, el que más desgastes ha ocasionado y sigue ocasionando, el que mayores costos ha tenido.

Éstas son, obviamente, sólo algunas de las características de la sociedad civil hasta donde la conocemos actualmente en nuestra región. Seguramente hay muchas más: baste el ejercicio para invitar a su enriquecimiento.

Categorías propias de la identidad que se fragua

Los artículos que se reúnen en este número son sobre todo sugerentes de la identidad que la sociedad civil se fragua para sí misma para enfrentar el futuro en cada uno de los países de nuestra región. Continúo en este apartado el ejercicio de identificar categorías que quizás ayuden a ordenar los elementos de futuro que aparecen en los diferentes artículos y que pueden ser categorías más o menos comunes a las sociedades civiles en los diferentes países de la región.

Ciudadanía

Formalmente, casi todos los países de la región han transitado a una vida democrática. Corresponde ahora fortalecer esta democracia y convertirla en forma de vida cotidiana, en estilo de vida y no sólo de gobierno. Hay que construir ciudadanía, educar en ciudadanía, abrir canales para la acción ciudadana. Esta palabra encierra muchos de los valores que la sociedad civil quisiera ver plasmados en la sociedad buscada: responsabilidad, solidaridad, justicia. No se ve ruta mejor para su logro que la de la participación, entendida como proceso que, además de que se extiende cuantitativamente, de que abarca cada vez más áreas del quehacer humano, se profundiza: se vuelve informada, responsable, abierta. Persigue el consenso más que las mayorías. Es de participación con contenido, no dicotómica.

Impacto

La sociedad civil que se va fraguando busca efectivamente modificar la sociedad en la que vive. Por eso define sus áreas de fortaleza relativa. Una de ellas es claramente la de *políticas sociales*, porque la sociedad civil actuante ha generado sus propias políticas sociales alternativas y ha mostrado, en muchas ocasiones, que son eficaces y eficientes. De ahí que busca influir en la definición de las políticas sociales que se definen en los gobiernos de sus países. Pero entiende que ello no basta, pues

el espectro de definición de políticas sociales a menudo se enfrenta a constreñimientos supranacionales. Por eso, la sociedad civil *se globaliza*: se vincula con organizaciones de la sociedad civil de otros países e identifica como interlocutor no solamente a los gobiernos nacionales, sino también a los organismos internacionales y a la banca bilateral y multilateral, ante quienes también propone y a quienes también presiona.

Presión social
Si bien siempre ha actuado en situaciones de conflicto y con mecanismos de presión social, la sociedad civil diversifica sus formas de presión social y las va sofisticando y profesionalizando. De esta manera, sin abandonar los tradicionales mecanismos de presión social (manifestaciones, boicots, huelgas, volanteos), éstos van dando lugar cada vez más a mecanismos mucho más complejos y exigentes, pero sin duda también más efectivos, de presión social. El cabildeo, las redes nacionales y transnacionales, el trabajo a través de los medios de comunicación de masas, las campañas masivas como las que se han desarrollado exitosamente en Brasil en los últimos cinco años, son ejemplos elocuentemente descritos por Cándido Grzybowski en el artículo que aparece en este número.

Globalización
Aunque se mencionó en el punto dos, bajo el rubro de políticas sociales, esta categoría amerita un desarrollo propio para referirlo al papel de la sociedad en los procesos regionales y subregionales de integración económica. El papel de las sociedades civiles de los países que se integran en la definición misma del proceso de integración ha ido creciendo en importancia. Tanto en el Tratado de Libre Comercio en México, como en la nueva etapa del MERCOMÚN centroamericano, en el proceso de integración caribeño, y más recientemente en el contexto del MERCOSUR para Sudamérica, la sociedad civil ha llevado la agenda social, todavía con escasos logros, a las mesas de las discusiones. Sin embargo, quizá lo importante en este momento no sean los logros concretos, sino el hecho de que en los diversos países la sociedad civil tiene claro que hay aquí una arena importante de lucha.

Prioridad a lo local
Así como adquiere conciencia de la necesidad de la globalización, la sociedad civil ha venido descubriendo el ámbito local como un espacio privilegiado de acción. Los procesos de descentralización tanto política como de los servicios han convertido a los municipios, o a sus equivalentes, en laboratorios de participación, de gestación de propuestas alternativas, y de toma de decisiones democráticas. Esto no significa que se descuide lo nacional, pero a la larga el ámbito de acción nacional será en mucho consecuencia de los pequeños éxitos locales.

Podríamos seguir listando *categorías de futuro*, pues los artículos son ricas fuentes de prospectiva. Baste este botón de muestra, y sólo recordemos que las categorías del presente permanecen necesariamente en el futuro que avizoramos.

Este ejercicio, sin embargo, tiene que ser complejizado. Como todos sabemos, la sociedad civil es una unidad compuesta de elementos sumamente heterogéneos, cada uno de los cuales tiene su propio origen histórico y sigue su propio proceso de desarrollo. También, como todos sabemos,

cada país es distinto y la sociedad civil en cada uno de ellos muestra tanto trayectorias como derroteros diferentes. Por otra parte, el avance de la sociedad civil no ha sido tan suave como este listado frío de categorías parecería indicar: ha estado lleno de tropiezos, de errores, de contradicciones en su interior, de falta de congruencia, de grandes ausentes (los intelectuales, las universidades en muchos casos, por ejemplo). De estas dificultades, y de otras que habrá que enfrentar en el futuro, no hemos podido dar cuenta. Sin embargo, hacerlo es parte esencial de un ejercicio serio de análisis del presente y del futuro de la sociedad civil en nuestros países.

Interculturalidad y educación de jóvenes y adultos*

Quisiera comenzar felicitando al CREFAL por estos 50 años de vida. He acompañado a esta institución, no durante todos sus años de vida pero sí cuando menos durante 30, y realmente me alegro mucho, junto con las personas que en este momento trabajan aquí. Sobre todo, quiero expresar mis esperanzas por los años que vienen por delante. Muchas felicidades.

Esta mañana voy a hablarles sobre la educación intercultural y la educación de adultos. Mi exposición se desarrollará en tres partes. En una primera parte me referiré a la interculturalidad y lo que ella significa; en una segunda, abordaré la relación entre educación e interculturalidad; y en la tercera me ocuparé de la educación de adultos en particular y su relación con la interculturalidad.

La interculturalidad

Es importante que definamos qué entendemos por interculturalidad, aunque hay que reconocer que esto no es una cosa sencilla de hacer. Creo que la interculturalidad, como muchos de los conceptos que se manejan en el campo de la educación recientemente, son conceptos en construcción. Por lo mismo, yo no intento dar una definición de una vez por todas, pero sí cuando menos alguna caracterización de la noción que está detrás del concepto de interculturalidad, cuando lo manejamos en relación con la educación.

Considero que la interculturalidad es un concepto que quiere ir más allá del de multiculturalidad; es un concepto que lo quiere trascender. La multiculturalidad es lo que está plasmado en la Constitución mexicana: nos reconocemos como un país multicultural, o pluricultural. Ello supone la coexistencia de diversas culturas en un determinado territorio. El concepto de multiculturalidad, en sí mismo, no implica el respeto que debe tener una cultura respecto de la otra. En general, yo creo que tenemos que aceptar que en realidades multiculturales existen profundas asimetrías, es decir, relaciones

* Versión estenográfica de la conferencia impartida en el CREFAL en el marco del 50 aniversario de la institución (mayo de 2001) y publicada posteriormente en la *Revista Interamericana de Educación de Adultos* (número especial de aniversario, Pátzcuaro, 2001, pp. 27-36). La que aquí se incluye es una nueva versión, editada por el compilador y revisada por la autora.

de poder que discriminan a unas culturas en relación con otras. Se generan, entonces, relaciones de segregación y de discriminación cuando existe una realidad simplemente multicultural.

Esto es lo que nosotros podemos ver cuando analizamos lo que ocurre con las culturas indígenas en México y en América Latina en general. Partimos, respecto de las culturas indígenas, de una historia de opresión y explotación, a una realidad de mestizaje en la que existen situaciones de segregación y de abandono y olvido por parte de la cultura dominante hacia las culturas indígenas. Eso es seguido por intentos muy serios de asimilación, acompañados también por opresión, explotación, segregación y olvido. En ninguna de estas etapas de la historia hemos dejado enteramente atrás la etapa anterior.

El inicio de la relación entre las culturas es un inicio caracterizado por la opresión y la explotación, y sus resabios siguen presentes en la época actual. La etapa de mestizaje, con la segregación y el olvido, está de alguna manera también presente en la época actual, y los intentos de asimilación, de integracionismo, están acompañados, también, de esas otras características de opresión, explotación, segregación y olvido.

A diferencia de esta realidad multicultural, que de alguna manera está caracterizada por todas estas cosas, la realidad intercultural supone una relación; por eso es intercultural. Supone una relación entre grupos humanos con culturas distintas; y supone que esta relación se da desde posiciones de igualdad. El concepto mismo niega la existencia de asimetrías debidas a relaciones de poder. Asume que la diversidad es una riqueza. A diferencia de la época integracionista, o de la época de la segregación y el olvido, cuando lo que se trataba de hacer era borrar las diferencias, la interculturalidad asume la diferencia y la asume no solamente como algo necesario, sino como una riqueza. Esta interculturalidad, que supone una relación, supone comprensión y respeto entre las culturas; no admite, como utopía, asimetrías. Es decir, supone que esta realidad se da desde una posición de igual a igual y sin relaciones de poder en medio. Se presenta como una necesidad vital para las culturas que quieran ser culturas democráticas, para las sociedades que quieran ser sociedades democráticas. Ninguna sociedad multicultural con aspiraciones de democracia, puede ser verdaderamente democrática, si no transita de la multiculturalidad a la interculturalidad y asume la interacción entre las culturas como una interacción para el mutuo enriquecimiento de las culturas que están en relación. Bien se sabe que las culturas no son entidades estáticas, sino entidades dinámicas que se enriquecen y se dinamizan, justamente, como consecuencia de esta interacción entre culturas, de esta interculturalidad.

Estamos hablando aquí de posturas éticas enteramente distintas en un caso y otro. En el caso de la multiculturalidad y la interculturalidad estamos ante maneras diferentes de comprender al otro, al otro distinto, al otro social diferente. Se construye el concepto de raza y se utiliza para beneficio del grupo que lo construye, en una realidad determinada. La multiculturalidad también puede entender al otro como aquel que, por ser diferente, se tiene que borrar como diferente, tiene que dejar de ser diferente, no se le deja ser. Se trata de una concepción anti-ontológica, porque se le impide al otro ser. Para ser tiene que dejar de ser lo que es. La multiculturalidad también puede suponer que se reconoce al otro como diferente pero se le aparta como distinto. Se le deja ser distinto, pero segregado, en su *ghetto* o su reservación.

La interculturalidad, por el contrario, reconoce al otro como diferente pero no lo aparta. Busca comprenderlo y lo respeta. En la realidad intercultural, el sujeto (individual y social) se puede relacionar desde su diferencia con el que se considera diferente, el que se considera minoritario. Pero el mayoritario considera que por ser diferente puede crecer desde su diferencia. Esto es justamente lo que está detrás del concepto de autonomía que, como dice Villoro, es un concepto que es muy parecido al concepto de la autodeterminación en lo individual. El concepto de autonomía sería el equivalente al concepto de autodeterminación referido a lo social.

La relación intercultural verdadera florece cuando no existen, o bien cuando se van desvaneciendo como proceso social, estas asimetrías.

Interculturalidad y educación

¿Cuál es la relación entre una realidad intercultural así entendida, desde esta perspectiva utópica, y la educación?

Tenemos que aceptar que en nuestra realidad multicultural existen tremendas asimetrías. Los indígenas viven en una situación de asimetría integral respecto del resto de la sociedad. Hago referencia a un artículo publicado el viernes pasado en *La Jornada* por Julio Boltvinik, que nos habla de la situación de pobreza de los indígenas: 96% de la población indígena es pobre, 80% es pobre en extremo. Esto no tiene comparación ni siquiera con la realidad rural, en donde los porcentajes de pobreza y de pobreza extrema son bastantes inferiores, y desde luego ninguna relación con lo que es la realidad urbana. Y si nos vamos a cualquier otro indicador educativo, o de bienestar social, nos vamos a encontrar con que estas realidades son las mismas, es decir, los indígenas viven en una situación de asimetría integral respecto del resto de la sociedad.

Desde luego la socioeconómica es una asimetría fundamental y la tenemos que reconocer como tal. Todas las asimetrías: la económica, la propiamente educativa, la social, la de calidad de vida, la de bienestar, se acompañan y generalmente se relacionan sinérgicamente, de manera que generan relaciones perversas que acaban en esta asimetría integral a la que me refiero.

No todas las asimetrías pueden ser abordadas por una actividad de naturaleza educativa, pero existen asimetrías que sí deben ser abordadas por actividades esta índole. Si la educación busca contribuir a la creación de una realidad intercultural, tiene que atender a esas asimetrías para irlas desvaneciendo, para irlas erradicando. Primero están las asimetrías de naturaleza escolar: existen asimetrías escolares o educativas propiamente tales. Sabemos que los indígenas concentran los índices más elevados de analfabetismo. Cuando el promedio nacional es de 10%, entre los indígenas llega a 30%, y entre las mujeres indígenas, sobre todo las mayores de 45 años, hasta un 46%. También sabemos bien que las escuelas indígenas son las que reportan niveles más altos de reprobación y de deserción en primaria. Los niveles de aprendizaje que logran los niños indígenas en escuelas indígenas son muy bajos, tanto en habilidades básicas de lectura y de escritura como de solución de problemas matemáticos, desarrollados por el currículum de la educación primaria.

No está de más decir que tenemos elementos para demostrar que estas asimetrías escolares no se dan por el hecho de que los alumnos sean indígenas, no se dan por eso. Tampoco se dan por el hecho de que sus maestros sean indígenas. Hay escuelas indígenas en zonas de pobreza que son equivalentes, en cuanto al aprendizaje de sus alumnos, a las mejores escuelas privadas de la entidad federativa en cuestión. En una evaluación nacional representativa de los diferentes tipos de escuelas, nos hemos encontrado escuelas excelentes de todos los tipos: en las privadas urbanas, en las urbanas públicas, en las rurales públicas, en los cursos comunitarios del CONAFE y en las escuelas indígenas; las escuelas excelentes son todas equivalentes. No hay diferentes grados de excelencia entre ellas, todas las escuelas excelentes son iguales en ese sentido. Tenemos datos para demostrar que esta situación de asimetría escolar no es una situación que se deba al hecho de que estos alumnos sean indígenas porque existen los datos que demuestran lo contrario.

En México, la política educativa en materia indígena se define como bilingüe intercultural desde hace algunos años. Sin embargo, por sus magros resultados esta política puede caracterizarse como una política fracasada. Si analizamos los resultados en cuanto a indicadores de desarrollo educativo, o en cuanto a indicadores de aprendizaje, diríamos que esta política no ha funcionado, que ha fracasado. Los alumnos no leen ni escriben en su lengua y tampoco dominan el español cuando terminan la educación primaria. A pesar de que los indígenas son excelentes matemáticos —y eso lo sabemos bien por múltiples estudios—, no han desarrollado, como consecuencia de su escolaridad, las habilidades fundamentales en esta materia. La escuela no logra atraerlos ni retenerlos de manera adecuada, inclusive en este nivel, con el que ni siquiera termina la educación básica obligatoria en el país.

Tenemos datos que nos conducen a dudar de la operatividad de esta política. No sabemos si lo que fracasa es la política o si el hecho es que la política no está operando. El problema, quizás, es que esta política de educación bilingüe intercultural en zonas indígenas no está operando, salvo excepciones.

Tenemos entonces que la educación bilingüe intercultural no es una realidad en las escuelas indígenas. Muchos maestros indígenas son indígenas pero no hablan la lengua del lugar, hablan la lengua de otro lugar. Muchos más hablan la lengua del lugar pero no la escriben. En general los maestros prefieren enseñar en español para no tener que confrontar a las comunidades que lo exigen, y carecen de los elementos suficientes para hacer de la cultura de los alumnos un objeto de estudio y de valoración. Los propios maestros han sido objeto de una escolaridad que los ha llevado a dudar de su propia identidad.

El sistema educativo no ha considerado prudente formar a los maestros indígenas. Los recluta cuando terminan la secundaria y, más recientemente, la preparatoria, pero esto quiere decir que tampoco saben enseñar. La escuela termina sin significarles a los niños, que prefieren no asistir a la escuela y terminan desertando o no aprendiendo como consecuencia del proceso educativo.

Hay, por tanto, bases para suponer que no es que haya fracasado la política de educación bilingüe intercultural, sino que ésta no ha operado o cuando menos no lo ha hecho cabalmente. Por todas las causas ya señaladas, los problemas son de raigambre histórico y de naturaleza estructural; por lo mismo no es fácil transformarlas. Esas son las asimetrías escolares que toda política de educación intercultural tendría que proponerse ir desmantelando.

Pero existen también otras asimetrías que deben ser atendidas por la educación. Se trata de lo que llamo las "asimetrías valorativas", a falta de un mejor nombre. Me refiero aquí a la valoración de la cultura propia, a la autoestima cultural, a la necesidad de creer en lo que se es y de reconocerse creador de cultura desde el espacio de lo que se es. Existe en México, y en América Latina en general, una asimetría valorativa entendida así. Esta asimetría valorativa es consecuencia de la discriminación y del racismo; y creo que a estas cosas hay que empezar a llamarlas por su verdadero nombre. La desvaloración de lo propio es una estrategia de integridad psicológica ante el trato denigrante y ante la falta de dignidad en la relación intercultural. La asimetría valorativa es manifestación de la introyección del racismo, y es un impedimento para la interculturalidad. Estas asimetrías se combaten educativamente. Su espacio de combate, desde mi punto de vista, es doble. Por un lado está el espacio de los grupos minoritarios, es decir, de los grupos indígenas. Es necesario que ellos trabajen en el sentido de conocer y de valorar lo propio, del fortalecimiento del orgullo cultural, al mismo tiempo que se trabaja en el sentido de conocer —que es lo que se ha hecho siempre desde la escuela— y de respetar lo diferente. Es decir, en contra de reconocer que lo único valido es lo propio, hay que reconocer también lo diferente, a fin de construir las posibilidades de la convivencia con quien se comparte el territorio. Con los grupos minoritarios éste es el trabajo que se tiene que hacer: revaloración de lo propio reconociendo lo diferente.

Pero por otro lado, y de manera muy importante, hay un trabajo que hacer en este combate a las asimetrías valorativas con la población mayoritaria, con la que pertenece a la cultura dominante. La educación intercultural tiene que ser para toda la población; mientras esto no ocurra, no podremos hablar de educación intercultural; estaríamos ante una contradicción entre los términos. Muchas veces educación intercultural se refiere solamente a la que se destina a poblaciones indígenas; pero si estamos hablando de una relación entre culturas, desde una posición distinta, la educación intercultural tiene que ser una educación para todos, para toda la población. No puede seguir siendo una educación solamente para los indígenas, porque esto contradice el propio concepto de interculturalidad.

Con la población mayoritaria se requiere trabajar en el sentido de reconocer los aportes culturales de los otros grupos con quienes se comparte el territorio. Se tiene que trabajar en el sentido de reconocer a esos otros grupos como distintos y dignos de respeto, lo que es un paso más allá. En un primer nivel se conocen los aportes. En un segundo nivel se reconocen, se aceptan los aportes culturales de los otros y se reconocen como distintos y dignos de respeto. Luego se da un paso posterior, un tercer nivel, que implica aceptar que esos aportes culturales de los otros lo enriquecen como persona y como miembro de un grupo cultural. Tenemos que caminar hacia la construcción de un currículo intercultural transversal para todos los niveles educativos del sistema y para toda la población del país, pero también es necesario trabajar educativamente desmantelando el tan arraigado racismo entre la población mayoritaria, lo que forma parte de esa misma desarticulación de las asimetrías valorativas.

Desmantelar el racismo entre la población mayoritaria no es algo sencillo. El racismo entre las poblaciones latinoamericanas mayoritarias es un racismo que no se reconoce como tal, que se ve como

algo natural y al que por lo mismo no se le nombra; eso hace que sea tan difícil de combatir. El concepto de raza es un concepto que no tiene ningún tipo de fundamento, un concepto inventado justamente cuando conviene a los intereses del grupo dominante. Entonces es necesario deconstruirlo como concepto y hay que desmontarlo de las mentes y de los corazones de los hombres y de las estructuras sociales que lo permiten. Mientras esto no se logre, tampoco habrá interculturalidad posible.

Interculturalidad y educación de adultos

Hasta aquí me he referido fundamentalmente a lo escolar, pero ustedes estarán de acuerdo conmigo en que una lucha por la interculturalidad no se puede dar sin los adultos de la población minoritaria y de la población mayoritaria. Los adultos aquí son importantísimos.

La educación de adultos tiene que abordar el reto de desmontar esas asimetrías a las que antes me referí y de construir las condiciones de la interculturalidad. Me parece que el CREFAL es un sitio privilegiado para comenzar a hacer esto; está situado en el centro, en el corazón de una de las regiones indígenas más potentes del continente americano, la región purépecha. Ha creado en educación de adultos desde este contexto y con este referente indígena tan importante, y es desde donde debemos seguir construyendo el andamiaje conceptual e instrumental que permita lograr este desmontaje de las asimetrías y esta creación de una verdadera interculturalidad, desde una nueva visión hacia las sociedades interculturales en un mundo globalizado.

Se trata de una ruptura fundamental, y si creemos en ella a mí me parece que el CREFAL es un sitio desde donde deben irse construyendo condiciones de posibilidad para intentar esta ruptura. Esto es lo que me anima a proponer la agenda de trabajo de la educación de adultos para la interculturalidad en este momento de celebración de sus 50 años.

Respecto de las asimetrías valorativas, sabemos que es en el seno de las familias donde se adquieren las actitudes fundamentales respecto del otro y de los otros sociales, donde se adquieren también las actitudes fundamentales de valoración de lo propio respecto a lo diferente, de interrelación con respecto a la dignidad del otro y de los otros; o se adquieren las contrarias de desvaloración de lo propio o de lo distinto, de discriminación y de racismo. Por ello es necesario trabajar con los adultos, con los padres de familia de las poblaciones minoritarias y de las poblaciones mayoritarias, en este proceso de desmantelamiento de las asimetrías valorativas.

Desde la educación de adultos podemos impulsar el fortalecimiento lingüístico y la creación cultural desde lo propio. Debemos hacerlo, porque hasta la fecha la educación de adultos se ha basado en responder a una demanda. Pero cuando existen asimetrías valorativas la demanda no se articula espontáneamente en torno a lo que es esencial. Es decir, los grupos indígenas no van a demandar espontáneamente lo que es verdaderamente esencial para que puedan ser verdaderos creadores de cultura desde su espacio cultural propio. Por ello el trabajo de la educación de adultos en la articulación de una demanda de apoyo a la creación cultural propia parece esencial.

Desde la educación de adultos y la educación informal podemos difundir los aportes culturales con especial énfasis en los que tienen menos voz; podemos desde luego aprovechar las modernas

tecnologías de información y comunicación para hacer esto y muchas de las cosas que estoy mencionando. Pero además, desde la educación de adultos podemos proponernos combatir también las asimetrías socioeconómicas, cosa que no nos podemos proponer hacer desde los espacios propiamente escolares. Aquí también ayudando a articular una demanda de desarrollo económico y social para las comunidades minoritarias, pero acompañando estos procesos de desarrollo económico y social con una actividad educativa que permita dotarlos de la calidad necesaria, y que permita que la población que se va a beneficiar de estos procesos se apropie de ellos en el sentido más integral del término. De lo que se trata es de que los grupos minoritarios se apropien de sus procesos de transformación y desarrollo, que los doten de la calidad que de otra forma no tendrían y que se vuelvan procesos participativos. Todas éstas son actividades que le corresponden, desde mi punto de vista, a la educación de adultos.

El combate de las asimetrías escolares también se ubica aquí. Es necesario proporcionarles a los adultos habilidades básicas y superiores de pensamiento pero en función del desarrollo en una relación socioeconómica y cultural más justa. Ubicar la educación básica en donde hay procesos de transformación y desarrollo socioeconómicos que responden a las necesidades propias de la cultura y del lugar en donde les toca vivir. Me parece, y con esto termino, que la educación de adultos puede ayudar a integrar la educación para el desarrollo favoreciendo la valoración y el fortalecimiento cultural.

Parte V

Presentaciones y comentarios

Presentación de la antología *Lecturas sobre educación de adultos en América Latina**

Presentación

El resultado de un trabajo de selección de textos para la conformación de una antología como la que se presenta en este volumen, siempre será incompleto, hasta cierto punto arbitrario y, desde luego, parcial.

El conjunto de lecturas seleccionadas no pretende dar cuenta de la amplia cantidad y variedad de acciones y propuestas que se han desarrollado en la educación de adultos latinoamericana. Con las mismas sólo se busca facilitar el acceso a trabajos que pensamos de interés para estudiantes universitarios en la materia, así como para quienes han hecho de esta actividad su profesión. La elección de los escritos, por tanto, corresponde a un conjunto de criterios definidos por las compiladoras y aplicados a la extensa cantidad de materiales que se revisaron. Dichos criterios fueron los siguientes.

a) Incluir lecturas que permitieran visualizar la evolución que ha tenido y la situación que guarda la educación de los adultos en los países latinoamericanos. América Latina ha sido protagonista de nuevas concepciones, propuestas y acciones en educación de adultos desde los años cuarenta, y en forma notable a partir de la práctica y de los escritos de Paulo Freire, quien revoluciona el sentido del quehacer en educación de adultos en nuestros países y logra trascender las fronteras del subcontinente. A partir de ello, los planteamientos, las experiencias y los intentos de explicación respecto al rol de la educación de adultos evolucionan a un ritmo acelerado. De esta rápida y rica evolución todavía estamos siendo testigos en estos años. En razón de esto, procuramos incluir trabajos que de una u otra forma permitieran observar algunos de los caminos recorridos, de las propuestas, de las preocupaciones y de los problemas que forman parte de este campo, privilegiando a los que se escribieron durante la década de 1980.

* Texto incluido en: S. Schmelkes y Araceli Mingo (selección y presentación), *Lecturas sobre educación de adultos en América Latina. Antología*, UNAM, México, 1992, 426 p. La presentación se encuentra en las pp. 5-23

b) Seleccionar lecturas que, desde nuestra perspectiva, resultaran claras, sugerentes y propositivas. Buscamos también que los trabajos tuvieran solidez en sus planteamientos y, en su caso, en la crítica de lo que las lecturas contienen de aplicable a otras condiciones temporales y espaciales.
c) Ofrecer lecturas indicativas de los planteamientos y actividades que, desde nuestra perspectiva, cobra relevancia especial en el momento por el que atraviesan actualmente nuestros países. La atención educativa a sectores populares ha sido un criterio clave a partir del cual distinguir estrategias de atención a subsectores específicos. La alfabetización, la educación básica para adultos, la capacitación en y para el trabajo, la educación para la organización, son rubros todos ellos a los que de alguna manera hemos dado cabida. La educación de adultos con la población rural, con la urbana marginal, con los indígenas, con las mujeres, está también presente.
d) Un último criterio que tuvimos que aplicar para la selección de las lecturas fue el de la extensión de los escritos. Desgraciadamente, este criterio nos llevó a dejar fuera trabajos de mucho valor para quienes emprenden una búsqueda en el campo de la educación de adultos.

Finalmente, queremos señalar que hemos organizado esta antología en tres grandes apartados. En el primero presentamos escritos que ofrecen visiones panorámicas ya sea de la educación de adultos en general, de alguna de sus modalidades, o de alguno de sus aspectos. En la segunda parte incluimos propuestas concretas de trabajo. La tercera parte reúne estudios o presentaciones de experiencias particulares que nos han parecido de especial interés para nuestros propósitos.

Araceli Mingo / Sylvia Schmelkes
México, primavera de 1989

Los trabajos

Visiones panorámicas

Educación de adultos. Puntos para un debate

Juan Eduardo García Huidobro

El interés por ubicar la situación que guarda la educación de adultos, sus límites y alcances, ha dado por resultado la producción de distintos trabajos en los que se busca ofrecer una visión crítica de este quehacer. Su naturaleza es variada. Entre ellos se encuentran ya sea estudios globales que permiten identificar las tendencias más representativas que se dan en el campo y sus limitaciones, análisis del desarrollo que ha tenido alguna tarea particular como la alfabetización, o señalamientos de algunos problemas que se consideran determinantes para los resultados de esta práctica educativa.

La aportación de este tipo de trabajos es importante para la proyección que demanda tener la educación de adultos, en razón de que abren el camino al reconocimiento de varios de los problemas que requieren ser discutidos y trabajados por quienes laboran en este campo, si en verdad se quiere proporcionar servicios educativos que contribuyan significativamente a que sus usuarios avancen en la satisfacción de sus necesidades de diversa clase para lograr su desarrollo personal y colectivo.

La visión que proporciona el artículo de García Huidobro sobre distintos aspectos que afectan el desenvolvimiento de la educación de adultos, y la problematización que se hace de los mismos, permite identificar algunos de los retos centrales que esta práctica enfrenta para incrementar su efectividad.

Una de sus observaciones, en relación con las consecuencias de la variabilidad que se da en políticas y experiencias dentro de este campo, ilustra uno de los aspectos que obstaculizan el avance y consolidación del mismo:

> La inestabilidad y la sucesión de experiencias y políticas no han permitido sacar muchas enseñanzas del camino recorrido, se ha acumulado poco, se tiene poca claridad sobre éxitos y fracasos. Por otra parte, la corta duración de los planes y programas ha impedido también que la comunidad se apropie de ellos, los valore o los rechace, sepa qué puede esperar de cada uno; los programas ofrecidos resultan ser, al fin, un conjunto de dones efímeros hechos a los sectores populares sin que ellos puedan hacerse una imagen clara de EDA, que les permita empezar a reivindicarla y llegar a ejercer un control social sobre la misma. Me atrevo a sugerir que estos objetivos democráticos obligan a preguntarse, en el momento de pensar un nuevo programa o una nueva política, por la expectativa de estabilidad que pueda tener, y a preferir, a veces, lo más estable a lo más espectacular...

La educación popular hoy

Carlos Rodrigues Brandao

En las décadas recientes, la educación popular ha tenido un movimiento y desarrollo importantes dentro de la educación de adultos latinoamericana. Las numerosas y variadas experiencias de este tipo que se han puesto en marcha en nuestros países, el amplio número de organismos no gubernamentales que han surgido en la región para dedicarse a este trabajo, las diversas tendencias y propuestas a que el mismo ha dado origen, la reflexión y el debate que ha propiciado sobre aspectos relevantes para el trabajo educativo con adultos, y la preocupación que hace tiempo se expresa en distintos foros por ubicar críticamente sus resultados para la vida y proyección de las clases populares, son algunas de las manifestaciones de este movimiento y desarrollo.

Un trabajo que permite una visión de conjunto de las tendencias relevantes en la dinámica actual de la educación popular en América Latina, es el que se presenta. El recorrido que hace el autor por los postulados de las mismas, y los señalamientos que incluye sobre sus coincidencias y diferencias, permiten además ubicar algunas de las preocupaciones centrales de este quehacer.

Un ejemplo de estas preocupaciones es:

> Que las personas involucradas encuentren allí medios eficaces de revalorizar y recrear lo propio y lo propiamente relevante en su cultura; re-experimentar situaciones personales y colectivas democráticas de vida comunitaria y de experiencia política; comprometerse libremente en experiencias comunitarias y de clase en cualquier sector de la acción popular; adquirir como saber aquello que redimensiona y fortalece las bases personales de presencia en la vida social; crear e incorporar una identidad de sujeto comprometido con su propio destino, así como con el destino de la historia de su clase, de su sociedad.

Discurso y práctica en educación popular

Rosa María Torres

Conocido es que la educación popular se define como un quehacer orientado a que los sectores populares accedan a los saberes y adquieran las capacidades que les permitan constituirse en actores de la transformación de sus sociedades, generalmente sustentadas en un sistema de relaciones que impone severos límites al desarrollo cabal de dichos sectores.

Resulta evidente que un propósito educativo como el señalado conlleva una diferencia con los principios y las formas de trabajo adoptados en los programas de educación de adultos, que surgen de una interpretación de la realidad que no cuestiona sino afirma la pertinencia del orden social establecido. Es decir, programas cuya finalidad responde a las necesidades de refuncionalización y de reproducción del sistema social vigente.

Entre los rasgos que en el discurso de la educación popular la constituyen como una forma de trabajo diferente a la educación de adultos de carácter conservador, encontramos, además de su pretensión de contribuir a la transformación social, el considerar su quehacer como una actividad

que no se agota en el corto plazo y con la realización de eventos ocasionales y desvinculados entre sí, sino que el logro de los objetivos perseguidos supone permanencia, regularidad y articulación de las acciones; la preocupación por favorecer en los usuarios el desarrollo de un pensamiento crítico y fundado de su realidad, que dé sustento a las diversas acciones que los mismos requieren emprender para hacer posible su avance; otro más es el señalamiento de la necesidad de incorporar la participación activa de los educandos en las distintas tareas del trabajo que se hace con ellos. Este tipo de discurso ha llevado a señalar que la educación popular supera muchas de las limitaciones que tiene, en sus planteamientos y en su ejercicio, la educación de adultos caracterizada como tradicional e integradora.

Por más bondades que puedan atribuirse a los objetivos y propuestas de trabajo contenidos en el discurso de la educación popular, su aporte real para el avance de las clases populares sólo podrá establecerse analizando las prácticas que se dicen fieles a esa orientación, para así apreciar sus características y la relación de éstas con la posible materialización de lo que, se señala, requieren dichas clases para poder constituirse en actores del cambio social. La ausencia de este tipo de análisis, además de que impide ubicar las tareas requeridas para superar las limitaciones de estas prácticas, lleva a tener que contentarse con la sola proclamación del valor de los enunciados que particularizan a la educación popular.

Una reflexión que va en el sentido arriba señalado está contenida en el trabajo que se presenta. La comparación que hace la autora entre el discurso de la educación popular y lo que se observa en la práctica de esta orientación, permite ver las importantes diferencias que frecuentemente existen entre lo postulado y la acción. Cabe mencionar que este trabajo surge del convencimiento de Rosa María Torres de la exigencia que tiene la educación popular, para su avance, de hacer una profunda crítica de su actividad, como base para encontrar y tomar las medidas que permitan superar las deficiencias de su discurso y práctica.

Una de las conclusiones del trabajo nos permite ver lo que implica tal exigencia:

> Si, como advierte la EP, para transformar la realidad es necesario partir de un (re)conocimiento de dicha realidad, hacer un primer reconocimiento de la realidad fenomenológica del campo, estableciendo un diagnóstico del camino recorrido, es el primer paso de ese largo camino por recorrer que tiene por delante la EP. Ello implica un esfuerzo analítico, necesariamente colectivo, que permita levantar y organizar las interrogantes fundamentales que cruzan hoy, en la teoría y en la práctica, al campo. Ello implica convertir afirmaciones en preguntas, certezas aparentes en dudas, despojándonos de explicaciones simplistas, de visiones apriorísticas y dicotómicas que impiden captar la realidad y profundizar en sus contradicciones. Ello implica, en definitiva, incorporar a la reflexión y al análisis una noción de crítica capaz de penetrar y cuestionar las presuposiciones normativas subyacentes al discurso así como a la fenomenología de la propia práctica.

El analfabetismo funcional en América Latina

Luis C. Londoño

Un problema cuya extensión en América Latina ha interesado a organismos y estudiosos que se ocupan en la región de la educación de adultos, es el analfabetismo funcional. Uno de los resultados del reconocimiento de este fenómeno es la proliferación de acciones que pretenden darle respuesta. Los magros resultados de la mayor parte de estos programas hacen evidente la pertinencia de los cuestionamientos y las críticas a la forma en que se ha abordado el problema.

En fecha reciente (1988) la UNESCO y la OEI organizaron una consulta técnica sobre el tema. Uno de los trabajos resultantes es el que se presenta.

El análisis que realiza Londoño de las distintas formas en que se ha enfocado el problema, la caracterización del mismo, los señalamientos respecto al impacto socioeconómico de este tipo de analfabetismo, así como las sugerencias que contiene su trabajo, permiten obtener una visión amplia y actual de este hecho educativo.

Un ejemplo sobre la magnitud que ha cobrado recientemente el analfabetismo en Argentina, ilustra la importancia actual del problema en la región:

> En 1986, el ministerio de Educación de Argentina y la profesora Nélida Baigorria, titular de la Comisión Nacional de Alfabetización Funcional y Educación Permanente denunciaban la existencia de 6 millones 200 mil analfabetos. Es decir, el 32.2%, constituidos por 1 millón 200 mil analfabetos primarios y 5 millones de analfabetos funcionales, que habiendo cursado el segundo o tercer grado, por desuso, no sabían leer ni escribir. Esta es la realidad dejada por el gobierno militar.

Las potencialidades de la postalfabetización vinculada al trabajo. Reflexiones a partir de un estudio regional

Sylvia Schmelkes

Diversas razones han llevado en América Latina a plantear la necesidad de encontrar formas que permitan a la población adulta que se alfabetiza alcanzar el dominio de la lecto-escritura y utilizar cotidianamente este saber en beneficio de su propio desarrollo. Dos de estas razones son:

- El importante número de analfabetas funcionales que existen en la región, pese a las intenciones declaradas y a las acciones emprendidas por los gobiernos de muchos de nuestros países para, supuestamente, erradicar este fenómeno.
- El cuestionamiento del sentido que tiene para la vida de la población la sola adquisición de la lecto-escritura, hecho al que se limitan las acciones de muchos de los programas de alfabetización, a pesar de los propósitos más amplios que establecen.

La postalfabetización vinculada al trabajo se muestra actualmente como una de las formas de dar respuesta a la necesidad antes señalada.

Con el propósito de avanzar en esa línea de trabajo, UNESCO-OREALC promovió el desarrollo de una investigación cuya finalidad fue conocer lo que al respecto se estaba realizando en América Latina, así como obtener una visión de lo que en materia de educación vinculada al trabajo se llevaba a cabo en la región.

El trabajo de Schmelkes aquí presentado contiene una síntesis de los hallazgos obtenidos en dicha investigación. Asimismo incluye el planteamiento de algunas de las cuestiones que requiere resolver la actividad educativa relacionada con el mundo del trabajo, como por ejemplo que:

> ...son escasos los programas de postalfabetización entendida en sentido estricto que vinculan actividades propiamente académicas con el trabajo o la educación para la producción. De ahí que la pregunta obligada resulta ser: ¿hasta qué grado se percibe la necesidad de la alfabetización o del manejo adecuado de la cultura letrada para producir, para organizarse, para lograr la autogestión? El alfabetismo funcional no puede darse por supuesto entre poblaciones como las que hemos definido como las destinatarias reales de los programas estudiados. El hecho de que éste no se persiga explícitamente, ¿significa que es prescindible para el logro de otro tipo de objetivos? ¿O es que no se ha encontrado la forma de integrar las actividades postalfabetizadoras con las que se orientan a los objetivos centrales de los programas? ¿Qué, en dado caso, añade una cultura letrada al logro de los objetivos anteriores?

Alternativas de educación básica de adultos

Félix Chaparro

La educación básica para adultos ha sido asumida por la mayor parte de los países latinoamericanos como una forma de abrir a los adultos las oportunidades de una escolaridad a la que no tuvieron acceso o no pudieron completar cuando niños. En este artículo, Félix Chaparro describe brevemente las principales características de los sistemas de educación básica para adultos en los diversos países latinoamericanos, señalando cómo en casi todos los casos se trata de programas equivalentes a los de la escolaridad básica formal: el currículum es único para todo el país y se elabora centralmente; los adultos deben pasar por diversos ciclos o niveles que, si bien son menores que los de la escuela primaria o secundaria, implican el mismo concepto de graduación. Los recursos humanos son, en algunos casos, maestros calificados —de primaria para niños— y en otros personal voluntario con diversos niveles de escolaridad y experiencia; el tiempo que le dedican a la educación de adultos es poco, y su estabilidad en el sistema frágil.

La propia estructuración de los programas presenta un conjunto de problemas. Sí bien en todos los casos se habla en sus objetivos de fomentar la participación, la solidaridad y la democracia, esto se niega en la operación directa de los programas. La metodología de aprendizaje es directiva, verbalista y memorística. No se ejercitan suficientemente el análisis y la crítica, ni la vinculación directa con los problemas y necesidades a los que se enfrentan los adultos día a día.

La visión del autor da cuenta, pues, de las serias limitaciones y de las pocas posibilidades de éxito que estos programas tienen en su forma actual. Como muestra de lo inadecuado que resultan los mismos, señala:

> Desde el punto de vista temático se incluyen contenidos ajenos a la realidad del adulto, que por su extensión definen un carácter enciclopedista (dada la alta acumulación de datos). El predominio de objetivos cognoscitivos y la calidad de los contenidos seleccionados conduce usualmente al desarrollo de actividades de aprendizaje cuya preferencia es una mayor amplitud en la captación tanto en su análisis, crítica y evaluación como en sus posibilidades de instrumentación.

Evolución, situación actual y perspectivas de las estrategias de investigación participativa en América Latina

Marcela Gajardo

La necesidad de incorporar la participación de los grupos y organizaciones populares en la investigación de su propia realidad ha sido uno de los planteamientos que, en las décadas recientes, ha estado presente en la teoría y práctica de la educación de adultos latinoamericana. Algunos de los aspectos de este postulado son la crítica al tratamiento de objetos que habitualmente reciben los sujetos populares en la investigación realizada por los centros académicos, la distancia que guarda la teoría con las necesidades y problemas concretos que enfrentan en su vida cotidiana obreros, campesinos, pobladores, indígenas, etc.; el valor que se otorga en la formación de una conciencia crítica al ejercicio de la investigación; el visualizar al conocimiento científico de la realidad como un nutriente indispensable para el desarrollo de una práctica social orientada a la transformación; y la necesidad de rescatar y aprovechar en su propio beneficio el saber acumulado en la tradición y el quehacer de los sectores populares.

Los antecedentes que incluye Marcela Gajardo en su escrito, y la presentación de propuestas y proyectos de investigación participativa, y de las alternativas metodológicas desarrolladas en este campo, permiten obtener un panorama de lo que en esta materia se ha realizado en América Latina.

En relación con lo que es el ámbito de trabajo de este tipo de investigación, la autora señala que:

> En general, este conjunto de estrategias investigativas prvilegian un trabajo con organizaciones de base. Los movimientos sociales, obreros, campesinos e indígenas, así como los grupos vecinales y poblaciones vinculados al sector urbano-marginal, han sido definidos como sectores prioritarios en términos del desarrollo de proyectos de investigación activa. Los años sesenta privilegiaron un trabajo con sectores campesinos. En los últimos años, sin embargo, se constata un desplazamiento de las experiencias hacia las organizaciones de base urbano-marginales y a la atención de grupos heterogéneos en los que puede percibirse algún potencial organizativo. En el medio rural, los programas de apoyo al movimiento sindical y cooperativo propio de décadas pasadas, han tendido a reubicarse en una perspectiva de trabajo con adultos, en general, y comunidades campesinas en particular.

Promoción rural. Mitos, realidad, perspectivas

Vera Gianotten y Ton de Wit

Una de las formas que ha adoptado la educación de adultos es la promoción rural. Junto a la capacitación técnica que se entiende requieren los campesinos para mejorar su actividad productiva, se ha identificado a través de la práctica promocional la necesidad de incorporar, como parte de esa actividad, otro tipo de tareas educativas relacionadas con problemas de otra naturaleza que tienen los campesinos para su desarrollo.

El reconocimiento de la importante dimensión educativa que tiene la promoción, y el sentido político que dan a esta actividad muchos de los organismos no gubernamentales dedicados a ella, ha llevado a éstos a visualizarla como una forma de educación popular, cuyo sentido es propiciar que los campesinos emprendan proyectos alternativos de desarrollo rural.

La caracterización que hacen estos autores de lo que ha sido en las últimas décadas la práctica de la educación popular y la de la promoción rural, así como su visión crítica sobre dicha prácticas, permiten ubicar varios de los problemas que se conjugan en los pobres resultados de muchas de las experiencias de este tipo.

Uno de los problemas de los centros privados de promoción es la imprecisión respecto a sus funciones, con la consecuencia de que:

> En ausencia de una clara definición de su papel, los centros están dispuestos a implementar cualquier proyecto o programa. De esta manera no han podido avanzar en propuestas alternativas de desarrollo, quedándose por un lado en el mero discurso, y por otro lado en acciones aisladas, no sistematizadas ni generalizadas. Así podemos observar un alto grado de ideologización en los centros de promoción sin que esto vaya acompañado con una práctica de desarrollo diferente a las que han sido ensayadas en periodos anteriores en programas gubernamentales.

Educación de adultos en América Latina: requerimientos y estrategias en materia de preparación de personal

José Rivero

Es un hecho que la mayor parte de quienes laboran en la educación de adultos llegan a ella sin una especialización previa en la materia. La forma en que tradicionalmente se ha buscado dar respuesta a esta carencia en formación, es ofreciendo cursos de capacitación en donde básicamente se proporcionan visiones esquemáticas sobre los temas considerados como relevantes para el trabajo, así como un conjunto de recetas sobre una cierta metodología, las cuales llevan a la aplicación mecánica de la misma. Las consecuencias que tiene en la práctica esta forma de preparación del personal, guardan una estrecha relación con la brecha que frecuentemente se da entre los propósitos y los resultados de los programas y acciones de educación de adultos.

Los distintos aspectos que contempla José Rivero en su escrito sobre este importante problema, permiten tanto obtener una visión general del mismo como ubicar algunas de las medidas que requieren ser tomadas para favorecer la profesionalización del educador de adultos. Entre éstas,

> Otros elementos centrales de la preparación de personal están referidos a prácticas de evaluación y de investigación. La evaluación, habida cuenta de la escasa o nula importancia que le ha sido asignada y de su importancia como mecanismo de seguimiento y reorientación de los programas de educación de adultos, demanda acciones de capacitación que posibiliten ejercicios de generación y reconstrucción crítica de los procesos de aprendizaje de adultos y dominio de técnicas evaluativas que permitan reorientar o reforzar los programas y proyectos iniciados.

Propuestas de trabajo

La educación para los movimientos sociales

José Bengoa

La propuesta educativa contenida en este trabajo está orientada a favorecer el desarrollo de la democracia sustantiva. Este término refiere al proceso a través del cual se hace posible, en el seno de una sociedad, la constitución y expresión de múltiples sujetos sociales, constitución que se gesta en las diferencias culturales existentes en toda sociedad y en el deslinde que, a partir de éstas, hacen los diversos sujetos de sus intereses y propósitos particulares. Esta expresión se materializa en distintos tipos de acciones por medio de las cuales los sujetos impulsan sus demandas y aspiraciones y hacen valer las mismas frente al Estado y frente a los demás sujetos sociales.

En otras palabras, el planteamiento de la educación para los movimientos sociales está dirigido al desarrollo y fortalecimiento de actores y sujetos sociales, y a la construcción de una sociedad civil sólida, amplia y plural.

Contribuir a través de la educación a la gestión e impulso de movimientos sociales de diversa naturaleza, supone para el autor superar la parcialización de la acción a que conducen en su práctica las principales tendencias que actualmente se manifiestan dentro de la educación dirigida a los sectores populares.

Dar cabida y respuesta a los intereses y necesidades de distinto tipo que tienen los diversos sujetos para lograr su constitución y expresión como actores sociales, y no privilegiar sólo un aspecto, es parte de lo que este trabajo propone:

> Nuestro planteamiento ha surgido de la crítica de las acciones educativas parciales. Es así que hemos criticado el populismo educacional, el misticismo o comunitarismo, el tecnocratismo e ideologismo. Nos parece que allí residen las principales tendencias que hoy se dan en la educación. La propuesta plantea asumir cada una de las partes en el contexto de un todo comprensivo. La educación tiene que ser participativa, debe provocar fuertes procesos de identificación, también debe aportar nuevos conocimientos que redefinan tanto la participación como la identidad, y debe plantearse un camino de transformaciones colectivas que viabilice los tres elementos anteriores.

Conciencia de clase y método dialéctico en la educación popular

Oscar Jara

En este trabajo se desarrolla un conjunto de lineamientos para la aplicación del método dialéctico a la pedagogía de masas. El paso de lo concreto a lo abstracto y vuelta de nueva cuenta a lo concreto constituye, desde este enfoque, la base del proceso de conocimiento. Teorizar a partir de y sobre la práctica, y regresar a ella, es el núcleo de lo que Jara propone como método educativo.

La finalidad que tiene el método educativo planteado es la de contribuir a la formación de una conciencia amplia y reflexiva de los sectores populares sobre su quehacer y realidad concretos, la cual nutra y dé sustento al desarrollo de organizaciones y acciones que apunten a la transformación de la sociedad.

Avanzar en esa dirección implica para el autor que la teorización de la práctica que se va llevando a cabo en el proceso educativo debe permitir a los sujetos participantes desarrollar la capacidad de apropiarse científicamente de la realidad. Este aspecto supone que la reflexión deberá ser de carácter sistemático y riguroso. Asimismo exige una coherencia metodológica que dé sentido y unidad a los diversos contenidos y formas de trabajo.

Con la finalidad mencionada, y a partir de la teoría del conocimiento que sirve de fundamento a esta propuesta, se establece como una forma para la aplicación del método dialéctico en la educación popular la puesta en marcha de un programa sistemático de formación. En la caracterización que se hace del mismo,

> Se trata, en definitiva, de partir siempre de necesidades concretas y demandas específicas que un determinado grupo o sector se plantee, para fortalecer su dinámica organizativa y poder orientar acciones prácticas con una perspectiva de clase. Esto nos exigirá entonces desarrollar un programa sistemático de formación que apunte a responder teórica y prácticamente a esas necesidades y demandas.

Elementos para una propuesta de evaluación para organizaciones campesinas

Araceli Mingo

En esta propuesta se presenta una forma para trabajar con organizaciones económicas campesinas la evaluación de su práctica colectiva. Identificar el significado que han tenido las acciones emprendidas para la vida y propósitos de la organización, así como los factores de distinta naturaleza que han sido determinantes en los resultados alcanzados, constituyen el eje de la evaluación planteada.

El sentido de esta evaluación es hacer de ella un proceso de reflexión sistemática que permita a los grupos desarrollar una visión crítica y fundada de su quehacer que alimente sus acciones.

Respecto al papel formativo que se da al ejercicio de la evaluación, se señala en el trabajo lo siguiente:

> La evaluación como proceso de reflexión sistemática sobre la práctica tiene un importante potencial educativo para los sujetos que la llevan a cabo. Así, hacer de la práctica un objeto expreso de reflexión, descubrir a través de

su análisis la incidencia que tienen en ésta aspectos que antes no se visualizaban, buscar los factores y las relaciones entre éstos que han sido determinantes para la práctica, constatar los diversos conocimientos que sobre ésta se tienen y evidenciar sus supuestos, indagar para profundizar y sustentar los análisis, teorizar para avanzar en la explicación de los problemas e iniciar el estudio de temas que resultan necesarios a su comprensión, identificar necesidades y posibilidades de acción y volver a la práctica poniendo a prueba la validez y utilidad del nuevo conocimiento, son actividades necesarias a la evaluación. Llevarlas a cabo de manera ordenada y sistemática abre la posibilidad al desarrollo de un pensamiento más amplio y crítico. La evaluación, por tanto, puede ser, además de un medio de conocimiento, una vía de formación en la práctica.

Experiencias particulares

Con la luz prendida (una experiencia de trabajo con mujeres pobladoras)

Andrea Rodó

El relato y la reflexión que hace esta autora en relación con un taller sobre sexualidad realizado con mujeres chilenas, representa una llamada de atención sobre la importancia y el potencial liberador que tiene, dentro de la educación de adultos, el rescatar y trabajar dimensiones de la vida cotidiana de los seres humanos como la sexualidad, la afectividad y el placer, campos que son habitualmente ignorados o abordados sólo a un nivel informativo dentro de la educación, olvidando o desdeñando, así, el peso que ese tipo de experiencias tienen en el desarrollo, por ejemplo, de la identidad y de ciertas actitudes y conductas de quienes las viven y que median sus posibilidades de desenvolvimiento personal y colectivo.

La necesidad de emprender este tipo de experiencias educativas, y su significado liberador, pueden apreciarse en una de las sugerentes reflexiones que hace la autora:

> Buscamos en el Taller abrir la posibilidad de expresarse, de desahogarse, de reconocer la falta de desarrollo sensorial y empezar a descubrir la importancia que tiene esta dimensión (la sexualidad) en la vida. Una experiencia así crea condiciones óptimas para que la mujer empiece a superar el problema; a enfrentar el desafío de ser sujeto de su sexualidad. Si pensamos que la opresión y la sumisión de la mujer es tan primaria y tan básica que se expresa desde que tiene conciencia de su cuerpo, desde que es mujer, y si queremos de verdad su liberación integral, es necesario que sientan alguna vez el placer de ser libres, al menos con su cuerpo. Para buscar la luz hay que haber salido alguna vez de la oscuridad, saber que ella no es lo único que existe. Para buscar la libertad, hay que saber que las opresiones son vencibles. Hay que experimentarlo. Hay que tener el placer de haberlo experimentado.

El otro punto de vista. La percepción de los participantes de la educación popular

Sergio Martinic

Un aspecto poco explorado en la investigación y sistematización de experiencias de educación de adultos, es lo referente a la manera en que las visualizan y las viven quienes participan en éstas como educandos.

Conocer la forma en que dichos sujetos perciben su práctica educativa y el significado que atribuyen a la misma, se revela a través del trabajo que presenta Martinic como una rica veta para reconocer la presencia y el peso de aspectos tal vez no previstos por el grupo educador, así como para delimitar nuevos problemas y retos que atañen a su acción.

Para ejemplificar lo que ofrece a la reflexión esta investigación hecha en Chile sobre la percepción que tienen los participantes de cinco distintas experiencias de carácter educativo, se presenta a continuación un señalamiento sobre la visión diferencial que educadores y educandos tienen acerca del significado de los proyectos en que confluyen, misma que el autor señala como punto de partida del trabajo:

> La hipótesis general de este estudio es que para los educadores o agentes externos estas experiencias constituyen una propuesta de transformación de la realidad. Para los participantes, en cambio, constituyen un particular espacio de estabilidad y de integración en la sociedad. Si para los primeros la ruptura con lo existente fundamenta la acción, para los segundos la mantención o la creación de un orden que los integre constituye una orientación práctica fundamental.

Nueve tesis sobre la alfabetización alternativa: reflexiones en torno a la experiencia nicaragüense

Rosa María Torres

Una singular y significativa experiencia en el campo de la educación de adultos es la Cruzada Nacional de Alfabetización (CNA) emprendida en Nicaragua al triunfo de la revolución sandinista. Su carácter popular, la amplia movilización social que supuso su realización, la crítica situación económica en la que se dio, y el que haya sido definida como un proyecto político con implicaciones pedagógicas, son algunos de los factores que hicieron de esta cruzada una especie de laboratorio educativo.

Por lo señalado, para quienes dentro de la educación de adultos se ocupan de encontrar formas eficaces de alfabetización alternativa, el conocimiento de lo sucedido en la CNA nicaragüense constituye un nutriente importante para su reflexión.

Un trabajo que abona en este sentido es el que aquí se presenta. El análisis que da sustento a las tesis desarrolladas por la autora, permite visualizar algunos de los problemas sustantivos a que la cruzada se enfrentó, así como aciertos y desaciertos de la misma. Cabe señalar que, además del

estudio de lo ocurrido en la CNA, el trabajo pone de relieve algunos de los problemas que comúnmente se dan dentro de la práctica de la alfabetización alternativa.

Una muestra de los aspectos abordados en este trabajo es el señalamiento hecho a propósito del énfasis dado en la CNA a la concientización, y la insuficiente atención otorgada a los problemas relativos a la enseñanza-aprendizaje de la lecto-escritura. Al respecto se dice:

> Aprender a leer y escribir está lejos de ser el proceso fácil y mecánico que parece tender a creerse a juzgar por la débil atención que suele prestársele al problema... Investigaciones realizadas en el marco de la psicolingüística y la pedagogía demuestran que se trata de un proceso sumamente complejo que involucra una gran cantidad de factores y mecanismos y que, por lo tanto, requiere tanta importancia, dedicación y estudio como el proceso de transformación de la conciencia.

Educación básica para adultos: análisis de la situación actual y apuntes para su redefinición. Una perspectiva latinoamericana a partir del caso de México

Daniel Schugurenski L.

La educación básica para adultos es aquí objeto de análisis, tanto de su concepción y resultados cuando se ejerce desde el Estado como de las innovaciones que provienen de experiencias más pequeñas y controladas, generalmente conducidas por instituciones independientes.

Los exiguos resultados en cuanto a atracción y eficiencia de los sistemas de educación básica para adultos, en México y en otros países de América Latina, son claros indicadores de su equivocada concepción y operación. Entre las limitaciones que presentan, las más importantes se encuentran en su carácter programático, compensatorio, escolarizante e indiferenciado. Por otra parte, el enfoque credencialista, la orientación enciclopedista del currículum, la verticalidad de la metodología en uso y el ofrecimiento de servicios de segunda categoría son elementos que forman parte de las formulaciones críticas que desde diversas corrientes teóricas se han hecho a la concepción y operación de la educación básica para adultos.

El estudio del caso de México, que presenta el autor al inicio del trabajo, hace patente la necesidad de redefinir la educación básica de adultos, como él mismo propone. Las innovaciones que a nivel microsocial se han venido experimentando en nuestros países, aportan importantes luces a las vías de cambio que en la concepción de aprendizaje, en la construcción del currículum, en la metodología, en la concepción del educador y en la definición del usuario, deberían tomar en cuenta los programas a nivel nacional. A recuperar estas aportaciones en términos de propuestas es a lo que Schugurensky se dedica en la última parte de su artículo.

La constitución de tres tipos de programas es una de las propuestas incluidas en el trabajo:

> El primero estaría destinado a aquellos sujetes cuyo interés central no es el diploma, sino exclusivamente el aprendizaje de habilidades elementales como la lectoescritura y el cálculo... El segundo programa respondería a la demanda de jóvenes que hayan abandonado recientemente sus estudios formales y desean retomarlos para

continuar cursando niveles superiores… El tercer tipo de programa procuraría responder a la demanda de los millones de usuarios potenciales que no participan en estos momentos en la EBA por no percibir la utilidad o los beneficios de la misma.

Encuentro de instituciones con Orlando Fals Borda y Carlos Rodrigues Brandao

La investigación participativa (IP) surge en América Latina como una respuesta a la necesidad que, dentro de la llamada educación liberadora, se plantearon algunos de sus exponentes de contribuir a que los sectores populares desarrollaran un saber adecuado y efectivo a sus propias necesidades de desarrollo. Es decir, un saber capaz de potenciar la realización de acciones que incidan en la transformación de su realidad.

El que los sectores populares hagan de su práctica, y de los problemas que en ésta enfrentan, un objeto de investigación, abre el camino no sólo al desarrollo de un conocimiento capaz de dar sustento y fortaleza a sus acciones, sino además al desarrollo de una conciencia más amplia tanto de sí mismos como del mundo que los rodea. Esta doble dimensión de la IP es lo que hace de ella una interesante opción educativa.

Con las dos entrevistas presentadas se quiere facilitar el conocimiento de dos experiencias y posiciones que se han dado en torno a la IP. Tanto Fals Borda como Rodrigues Brandao tienen un amplio e interesante trabajo en este campo, así como posiciones que han llevado a hacerlos autores significativos dentro del mismo.

Su visión sobre algunos aspectos relativos a la práctica de este tipo de investigación puede apreciarse en los siguientes señalamientos:

Fals Borda:

Ocurre entonces una exigencia para el elemento externo: recibir, sistematizar, servir de puente con el mundo exterior, pasar de lo micro-concreto a lo macro-regional y nacional, luego con esa información, se trata de suministrarla y de volver a las comunidades con el fin de aplicar otro principio de esta metodología que es la "redundancia". El verdadero, el buen "intelectual orgánico", es aquél que en este proceso se vuelve redundante. No debe ser ni necesario ni indispensable en el proceso, por la sencilla razón de que lo ha retomado la propia gente, con sus propios cuadros o intelectuales orgánicos.

Rodrigues Brandao:

Habría también dos tipos de situaciones diferencialmente participativas. En la primera el pueblo participa en el momento inicial de decisión político-científica de la investigación; en la decisión política final del uso del saber producido y también coparticipa del momento de la producción del trabajo. En el otro tipo, el pueblo define con los científicos lo que quiere, el porqué, el para qué, el cómo de la investigación y se apropia del saber producido, pero no participa en el trabajo intermediario, porque no tiene tiempo, porque no quiere, o porque tiene otro tipo de ocupación cultural política.

La cultura como recurso: el desafío de la educación indígena en el marco de un desarrollo nacional autónomo

Stefano Varese

La población indígena de América Latina se ha visto enfrentada, a través de su larga historia, al dominio cultural, político y económico, impuesto primero por las metrópolis en la época colonial, y posteriormente por la política neocolonial que han seguido los Estados nacionales en su relación con los pueblos indígenas. Las consecuencias de esta situación se han traducido en una fuerte opresión de las etnias. Sin embargo, las luchas libradas por estos pueblos, y su misma existencia, dan cuenta de la resistencia que han opuesto a las múltiples acciones encaminadas a hacerlos desaparecer por la vía de la tan pregonada integración nacional.

El trabajo de Varese recoge una experiencia realizada en el sur de México, cuyo propósito era la formación de promotores culturales indígenas. El surgimiento de la misma se inscribe en el cambio de política que el gobierno mexicano tuvo que adoptar en esta materia, como resultado de las presiones ejercidas y de las demandas planteadas por las organizaciones étnicas del país a finales de la década de los setenta.

La revisión del desarrollo que ha tenido la educación bilingüe intercultural, la visión que se ofrece sobre la política seguida por México en esta materia, y la presentación y observaciones sobre la experiencia antes señalada, dan al lector la posibilidad de identificar los retos a que se enfrenta este ámbito educativo, así como aprovechar las enseñanzas que dejan experiencias innovadoras valiosas:

> El debate aclaró, para los promotores, un punto esencial: la contradicción entre cultura propia (etnicidad) y desarrollo es sólo aparente y mantenida incluso intencionalmente como mecanismo ideológico de control. El mejor ejemplo, y el más cercano, de una compatibilidad plena entre etnicidad y desarrollo, lo presentan los mismos zapotecos del Istmo para quienes una lealtad militante a la propia etnicidad y lengua sirve de sustento para un proyecto popular de desarrollo y "modernización".

La capacitación de los agentes de educación de adultos

Cayetano de Lella

Uno de los aspectos que resultan prioritarios dentro de la educación de adultos, en cualquiera de las modalidades que adopta, es lo referente a la formación de sus agentes. La improvisación de "educadores" es uno de los rasgos caracterísiticos de este campo educativo. Poseer cualquier tipo de estudios y declarar tener voluntad de trabajo o algún tipo de compromiso político, parecen ser los únicos requisitos exigibles para ingresar al ejercicio de esta actividad. La falta de especialización previa en la materia busca ser resuelta con breves y no pocas veces rudimentarios cursos de capacitación, así como con manuales técnicos "adecuados" al tipo de tarea educativa que ha de realizarse.

Frente a esta situación, la búsqueda y puesta en práctica de formas consistentes para la preparación de educadores de adultos es una necesidad urgente. Con este sentido se emprendió en Argentina

un programa de capacitación de docentes que comprende la realización de seminarios-talleres alternados con investigación de campo. El relato de esta experiencia aporta, además de un conocimiento sobre la evolución de la misma, una reflexión sobre diversos aspectos que interfieren en el desempeño de los maestros que trabajan con adultos, y una posibilidad para la formación de los mismos.

La orientación que se dio a esta experiencia de capacitación se puede apreciar en una observación hecha sobre el papel jugado por los seminarios en el desenvolvimiento de los docentes:

> Los seminarios ponen en marcha un aprendizaje grupal que, de hecho, rompe estereotipos tradicionales (por ejemplo, consumo pasivo individual) y comienza a operar como un referente metodológico (para los maestros en sus grupos de adultos). Además se consigue un cierto ***distanciamiento***, que comienza a inhibir las respuestas inmediatas (y sus correspondientes estereotipos).
>
> Así pues, se despliega un proceso de reflexión crítica y autodiagnóstico que, gradualmente, modifica los modos de pensar y los códigos de lectura. Surgen actitudes más proclives a la indagación que a la repetición de viejas respuestas.

Los autores

Juan Eduardo García Huidobro, doctor en Filosofía y en Ciencias de la Educación, investigador del Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación en Chile.

Carlos Rodrigues Brandao, doctor en Antropología.

Rosa María Torres, pedagoga y lingüista, directora pedagógica nacional de la Campaña Nacional de Alfabetización “Monseñor Leónidas Proaño”, en Ecuador.

Sylvia Schmelkes, socióloga, directora técnica del Centro de Estudios Educativos, A. C., en México.

Félix Chaparro, doctor en Psicología, consultor de UNESCO, OEA y OEI.

Marcela Gajardo, pedagoga y maestra en Sociología, investigadora de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales en Chile.

Ton de Wit, doctor en Sociología Rural, profesor e investigador de la Pontificia Universidad Católica del Perú.

Vera Gianotten, doctora en Sociología Rural, trabaja en el Instituto Tropical, en Holanda.

José Rivero, doctor en Educación, especialista regional en educación de adultos de UNESCO-OREALC, Chile.

José Bengoa, licenciado en Filosofía, investigador del Centro de Estudios Sociales Sur, Chile.

Óscar Jara, sociólogo, coordinador regional de ALFORJA, Programa Regional Coordinado de Educación Popular, Costa Rica.

Araceli Mingo, psicóloga, investigadora del Centro de Estudios sobre la Universidad, Universidad Nacional Autónoma de México.

Andrea Rodó, trabajadora social, investigadora del Centro de Estudios Sociales Sur, Chile.

Sergio Martinic, antropólogo, investigador del Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación, Chile.

Daniel Schugurensky, maestro en Educación, investigador de la Universidad de Alberta, Canadá.

Orlando Fals Borda, sociólogo, presidente del Consejo de Educación de Adultos para América Latina.

Stefano Varese, doctor en Antropología.

Cayetano de Lella, doctor en Estudios Latinoamericanos, investigador del Centro de Estudios sobre la Universidad, Universidad Nacional Autónoma de México.

El nuevo entorno de la educación de adultos y los nuevos desafíos[*]

Acabamos de escuchar cuatro conferencias que nos permiten ubicar los retos de la educación de adultos en el contexto actual de un México dinámico, cada vez más inserto en un contexto internacional que se encuentra también en profundo proceso de cambio.

Manuel Canto nos ha hecho ver cómo en México y en otros países de América Latina se está llevando a cabo una reforma del Estado —y con ello una profunda transformación económica y social— a partir de un modelo de desarrollo que no ha funcionado en ningún otro lado y que no tiene, a juzgar por un análisis crítico de sus supuestos, posibilidades de funcionar en nuestros países tampoco. Ha planteado la necesidad de revisar la relación sociedad-Estado de manera que la reforma del Estado, que obviamente es necesaria, pueda realizarse sobre bases capaces de asegurar un país equitativo y democrático, a partir de lo cual pueda crecer.

Aunque Manuel Canto introduce el tema sobre las condiciones de posibilidad de esta nueva relación sociedad-Estado, gracias a la emergencia de nuevos actores, es Rafael Reygadas quien, compartiendo en lo general el diagnóstico-pronóstico en torno a los efectos del modelo de desarrollo por el que transita el país, aborda el surgimiento de estos nuevos sujetos desde la sociedad mexicana: movimientos sociales, ciudadanos, resistencias sociales —aun armadas—, redes. Todos estos sujetos comparten, según él, una utopía, una visión del mundo de más largo alcance, que pone a la gente en el centro y en primer lugar.

Rafael Reygadas sostiene que la educación de adultos debe ser capaz de ubicarse en esta nueva relación sociedad-Estado introducida por Manuel Canto, fortaleciendo fundamentalmente la capacidad de los nuevos actores sociales de convertir las necesidades sociales en demandas, es decir, en propuestas alternativas concretas de política social. De alguna manera, también propone que estos nuevos actores deben ser los protagonistas principales de dichas políticas sociales, quienes las ejecuten en el seno mismo de las organizaciones.

* Comentario a propósito de las conferencias presentadas en el panel "El nuevo entorno de la educación de adultos", que tuvo lugar en la Universidad Pedagógica Nacional. Publicado en: María de Lourdes Valenzuela y Gómez Gallardo (coord.), *Frente a la modernidad, el olvido. La realidad de la educación con la población adulta*, UPN (Col. Archivos), México, 1995, pp. 75-79.

La presentación de la Academia de Educación de Adultos[1] aterriza en el diagnóstico de esta realidad, vinculándola con la de la pobreza, y señala con toda claridad cómo, a pesar del discurso de la modernidad educativa, ésta no ha llegado a la educación de adultos que conduce el gobierno. Sigue siendo una oferta unidimensional, uniforme, ineficiente y pobre, porque va dirigida a los pobres. En consonancia con sus antecesores en el uso de la palabra, propone la necesidad de que los planteamientos renovados necesarios de la educación de adultos emerjan como movimiento propio de los sujetos colectivos y entren, desde ahí, en una interlocución con el Estado.

Por último, Manuel Pérez Rocha nos habla mucho más del quehacer de la educación de adultos, desde la misma redefinición moderna de su concepto. De esta forma, propone que el quehacer educativo con adultos, si ha de modernizarse y si ha de pretender, como lo define la Academia, mejorar la calidad de vida de sus beneficiarios, debe partir de concebir al adulto como lo hace la ciencia moderna, como un sujeto imperfecto, en autonomía, que se desarrolla y perfecciona hasta su muerte. Trabajo de la educación de adultos es lograr que el sujeto adulto llegue a satisfacer las condiciones para utilizar el aprendizaje como motor principal de ese proceso de desarrollo y perfeccionamiento: lograr que quiera aprender, lograr que sepa aprender, y lograr que tenga las condiciones para hacerlo.

Creo que el conjunto de las cuatro conferencias que hemos escuchado establece un excelente marco para el debate. Con el afán de estimularlo, yo me permitiría hacer algunas, muy breves consideraciones.

Convendría, tal vez, partir de una hipótesis que desde hace tiempo he formulado, pero que no he tenido la posibilidad de poner a prueba. Aunque no sea cierta considero, sin embargo, que permite analizar la realidad desde otra óptica.

Esta hipótesis plantea que la emergencia de los nuevos sujetos sociales de los que nos hablan las primeras tres ponencias —y que constituyen, en todos los casos, la fuente principal de la renovación en educación de adultos—, que los temas que han abierto al debate, que sus propuestas y preocupaciones, que sus avances y realizaciones, que sus imaginarios sociales —utopías— son parcialmente, y subrayo parcialmente, resultado de las actividades de educación de adultos que sujetos sociales de este mismo tipo de ONG, organizaciones sociales, etc., en situación embrionaria y fragmentada, han venido realizando a lo largo de los últimos 30 años.

Creo que esto es así porque, por información fragmentaria de la que disponemos, sabemos que las actividades de educación de adultos desde este tipo de actores han tenido resultados profundos y duraderos en individuos y colectividades.

Pero, si es así, considero que convendría que hiciéramos, entre todos, una reflexión autocrítica, que nos ubique en la posibilidad no de congratularnos porque existe una contribución a la emergencia de una "sociedad civil", sino de preguntarnos por qué no llegamos más lejos, y qué tenemos que hacer para llegar más lejos. En aras, nuevamente, de provocar el debate, yo señalaría los siguientes aspectos para la reflexión.

[1] Se refiere a la Academia de Educación de Adultos de la UPN. (N. del E.).

- El problema de la desigualdad social no sólo no se ha resuelto, sino, como los datos aquí presentados lo han indicado claramente, el fenómeno se agudiza de manera alarmante. México pasó a ser, según leía hace poco, el país que ocupa el segundo lugar en el mundo en concentración del ingreso.

  La inequidad social representa un serio obstáculo para lograr lo que los conferencistas aquí han propuesto porque no se manifiesta solamente en diferencias en el ingreso y en los niveles de bienestar, sino en diferencias tan fundamentales como el descubrimiento de las necesidades. Como lo indica Manuel Pérez Rocha, un sujeto educativo es un sujeto con necesidades. De ahí que quizás la primera tarea del educador de adultos sea convertir las necesidades objetivas en necesidades subjetivas. Si no se tiene conciencia de las necesidades, tampoco habrá posibilidades de plantear demandas.

  Esto exige a la educación de adultos un trabajo privilegiado con los que no tienen voz. En general, las ONG y las organizaciones sociales trabajan con los más pobres. Pero no ha sido así siempre. Muchas veces hemos privilegiado a quienes tienen mayor potencial de cambio.

  El reconocimiento de la diversidad y el imaginario social de la sociedad justa, debería conducirnos a reflexionar críticamente sobre por qué hemos permitido que se acentúe la desigualdad y qué debemos hacer para superarla.
- Sostengo aquí que no es cierto que los sujetos sociales de los que hablamos tengan claras propuestas en materia de educación de adultos. Como tal, la educación de adultos ocurre en el seno de estas colectividades, pero con una informalidad tal que no logra tematizarse como una actividad necesariamente intencional, con objetivos y tiempos claros, con avances constatables, y con logros evaluables. La sociedad civil (o "las sociedades civiles") no ha tenido la capacidad de entrar en interlocución con las agencias que proporcionan los servicios de educación de adultos, con lo cual las han dejado intactas, han seguido actuando al margen de ellas, y no han hecho lo que éstas supuestamente realizan (alfabetizar y ocuparse de "lo básico" en el sentido más propiamente pedagógico del término). La educación de adultos no constituye, entre estos sujetos, materia de preocupación de planteamiento de demandas, de formulación de alternativas. Los invito a que reflexionemos en por qué es así.
- Sostengo aquí también que muchos de estos sujetos colectivos, que tienen claras áreas de avance y desarrollo, manifiestan también un heterogéneo nivel de desarrollo en varios aspectos de madurez organizativa. En otras palabras, que muchos de estos sujetos son aún claramente inmaduros en aspectos tales como: separación dirigencias-base, falta de constancia y consistencia, fragilidad organizativa ante el logro de reivindicaciones concretas, dificultades para trascender a los niveles de propuesta, acriticidad en sus alianzas, fidelidad a sus valores, afán de poder, celos irracionales, serios impedimentos para acordar estrategias comunes entre "sujetos colectivos"... Creo que sería pertinente plantearnos, si consideran ustedes que es el caso, en qué ha fallado nuestra "educación de adultos" en este afán de logro de madurez de la sociedad, con el ánimo de ver a futuro.

- Sostengo también que la preocupación por la calidad de nuestro quehacer educativo con adultos —por los resultados de aprendizaje reales entre los adultos con los que trabajamos— ha dejado mucho que desear. Hemos "sobrepolitizado" la actividad educativa, dejando de lado, en muchos casos, los aspectos propiamente pedagógicos, o sea, la calidad de los procesos como la búsqueda consistente de resultados de aprendizaje. Sin calidad en los procesos de aprendizaje, y aquí retomo lo planteado por Manuel Pérez Rocha, difícilmente podemos esperar crecimiento cualitativo en la difícil tarea de plantear demandas, hacer propuestas, fungir como interlocutor del gobierno, y volver a ejecutar, fortalecidos, los procesos educativos.

Creo sinceramente que la emergencia de los sujetos sociales constituye la esperanza en las posibilidades de construir, socialmente, modelos de desarrollo acordes con los principios fundamentales de respeto a la dignidad del ser humano y justicia social. Comparto lo que los conferencistas han externado acerca de la necesidad de impulsar una nueva relación Estado-sociedad. Considero que las políticas han de llegar a ser políticas de Estado, o sea, de gobierno y sociedad.

También creo, sinceramente, que la educación de adultos tiene un importante papel que jugar en este proceso. Es en el afán por llegar a definirlo que sugiero, con algún intento de provocación, algunos de los planteamientos anteriores.

Un libro clásico sobre la historia de la educación de adultos en México*

Parece increíble que por primera vez dispongamos de una historia comprensible sobre la educación de los adultos en México. Esta es la impresión más fuerte que me queda de la lectura de esta magna obra, porque nos permite constatar: 1) que la educación de los adultos ha estado presente, de forma tanto sistemática como informal, a lo largo de toda la historia del país; 2) que las diversas propuestas de educación de los adultos a lo largo de la historia nos ayudan a comprender los diversos proyectos de sociedad, presentes y en conflicto en momentos históricos determinados así como diacrónicamente, en las diferentes etapas de nuestra historia, y 3) que la educación de los adultos ha representado, a lo largo de la historia, una fuente privilegiada de innovación y experimentación, y un área de la educación especialmente sensible a los problemas de la pobreza y la marginación.

Por esta razón, es meritorio que este primer esfuerzo por recuperar la historia de la educación de los adultos tenga tan alta calidad. Debemos un profundo agradecimiento y una sincera felicitación al Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA) y a El Colegio de México por haber concebido el proyecto; al Seminario de Historia de la Educación de El Colegio de México por haber diseñado una obra de tan alto nivel de seriedad y profesionalismo, y de manera muy especial, a los autores por ofrecernos un conjunto de excelentes piezas de investigación histórica, realizadas con grandes dificultades debido a la escasez y dispersión de las fuentes de información —piezas que logran articularse en un todo coherente y logran trazar un hilo de continuidad que da unicidad a esta ambiciosa obra que recorre al menos cinco siglos de historia.

Aunque quizás no debía decirlo, me parece que debemos también un agradecimiento especial a quienes lograron rescatar esta obra del archivo —donde estuvo, a juzgar por la fecha en la que Josefina Z. Vázquez firma la introducción— desde 1985, y ponerla finalmente en circulación y en manos de interesados y estudiosos de la educación y del público en general. Tengo la certeza de que, al hacerlo, han dado el último paso, imprescindible para ofrecernos una obra clásica en dos sentidos al menos: clásica porque permanecerá como material obligado de consulta y como referencia básica para el estudio de la educación en México —y sin duda más allá de nuestras fronteras—, y también

* Reseña del libro *Historia de la alfabetización y de la educación de adultos en México* (México, Seminario de Historia de la Educación de El Colegio de México, Secretaría de Educación Pública, Instituto Nacional para la Educación de los Adultos, 3 vols., s.f.) publicado en: *Historia Mexicana*, vol. XLVI, núm. 1 (julio-septiembre) 1996, pp. 230-235.

porque con toda seguridad representará un punto de partida para posteriores y más profundas investigaciones que, sin este primer magno esfuerzo, resultarían prácticamente imposibles. Como representante de los estudiosos de la educación de los adultos, a quienes una obra como ésta hacía mucha falta, quiero expresar enfáticamente este merecido reconocimiento.

Cuando se me invitó a compartir con ustedes mis comentarios sobre la obra, consciente de mis limitaciones para hacerlo por el hecho de no ser historiadora, solicité que se me permitiera limitarme al último tomo, el tercero, el que se refiere a la época contemporánea, que abarca de 1940 a 1980, por considerar que esa temática es un poco más conocida. Debo confesar que, después de haber leído este tomo con todo detenimiento, consideré imprescindible leer los otros dos, no con la pretensión de comentarlos, sino en respuesta al interés que despertó en mí la lectura del tercer tomo. Comparto con ustedes el hecho de que, a pesar de las más de 800 páginas que contiene la obra completa, se trata de una obra de fácil y ágil lectura, capaz de generar, como toda buena obra de historia debe hacerlo, una reconstrucción casi vivencial de cada época, que va aparejada de un conjunto de nuevos interrogantes y reflexiones.

Uno de los principales aciertos de la obra, desde mi punto de vista, es la decisión tomada por el conjunto de autores, en palabras de Josefina Zoraida Vázquez en la introducción del libro, "de situarnos en las ideas y vivencias de cada momento histórico para comprender sus percepciones de los problemas educativos tan distintos de los nuestros y que no siempre tienen que ver con aulas, maestros, libros y pizarrones". Más adelante, nos indica que el ambicioso empeño consistió en "tratar de desentrañar la socialización de los adultos de acuerdo con los ideales, valores y conceptos vigentes en cada época. Para ello le atribuimos a la palabra educación su sentido más amplio, incluyendo no sólo la transmisión formal de la cultura, sino también la informal, que es la que por más largo tiempo ha modelado seres humanos".

Esta visión de los autores permite que, en efecto, la obra no sólo reconstruya los esfuerzos sistemáticos y formales para educar a los adultos, sino que incluya, a lo largo de su desarrollo, múltiples formas de educación informal. Éstas, sin duda, son indispensables para reconstruir la educación de los adultos en la época prehispánica y durante los primeros años de la conquista. Pero la lectura de esta obra deja ver con toda claridad cómo esta forma de educar no sólo no ha perdido importancia, sino que se ha vuelto más frecuente. En todo caso, se han añadido diversos intentos más formales, sistemáticos e incluso escolarizados de ofrecer educación a los adultos.

Pero cumpliendo con mi cometido, quisiera ahora compartir con ustedes algunos interrogantes y reflexiones que me surgieron como fruto de la lectura del tercer tomo. Este está constituido por cuatro capítulos. El primero, de Valentina Torres Septién, titulado "En busca de la modernidad", abarca los años 1940-1960. El segundo, de Cecilia Greaves, titulado "Un nuevo sesgo", cubre el periodo 1958-1964. El tercero, de Engracia Loyo, se titula "La urgencia de nuevos caminos" y abarca el sexenio de Díaz Ordaz, 1964-1970. Por último, el cuarto, también de Valentina Torres Septién, se titula "Reforma y práctica", y cubre la década de 1970, aunque se prolonga un poco para referir hechos tan importantes como la creación del INEA en 1981.

Las reflexiones que me surgen a partir de la lectura de este tercer tomo se refieren al conjunto de los capítulos que contiene. Las más importantes son las siguientes:

1) Destaca, en la lectura de lo que ha sido la educación de los adultos durante estas cuatro décadas, la constatación de que los esfuerzos por diseñar programas adecuados a las necesidades de los adultos analfabetos o con escasa escolaridad, y por hacércelos llegar, han sido verdaderamente importantes. Esta época ha resultado rica en materia de diseño de programas de atención a los adultos con diversos tipos de necesidades: trabajadores, rurales e indígenas. Destacan entre estos esfuerzos los que son de carácter integral, orientados más territorial que temáticamente, que recogen la inspiración inicial de las Misiones Culturales y atienden a variados aspectos de los requerimientos de desarrollo personal y comunitario de sus beneficiarios.

   Así, se comprueba la persistencia del problema del analfabetismo y del rezago educativo, y con ello la necesidad de desarrollar programas de carácter masivo en forma de campañas o de programas permanentes, pero extensivos, de alfabetización y educación básica para los adultos.

   Surgen en este periodo interesantes intentos de educación informal, de carácter temático, orientados a la formación en materia poblacional, en torno a la salud y al consumo, que aprovechan diversos medios de difusión y comunicación y que, al menos en teoría, llegan a amplios sectores de la población. Al mismo tiempo, continúan, renovados, los programas de extensión agrícola y de capacitación para el trabajo.

   En este periodo existe una permanente tensión, en materia de educación, entre la necesidad de atender la problemática integral de los adultos y de sus comunidades de manera intensiva, y por tanto prolongada y costosa, y la urgencia de abatir, de manera extensiva, el analfabetismo y el rezago.

2) Llama también la atención, en este recorrido histórico, la falta de evaluación en torno a lo realizado. Conocemos de manera muy detallada lo que se diseñó y lo que se hizo, pero no lo que se logró. Las pocas fuentes evaluativas de las que se dispone son de carácter cuantitativo —el analfabetismo se reduce en números relativos, aunque en absolutos su disminución es reciente y mucho más lenta: el rezago educativo—, y la población sin educación básica concluida aumenta de manera alarmante a pesar de los esfuerzos desplegados. Pero ¿qué aprenden los adultos atendidos? ¿Cómo les sirve eso en su vida personal, familiar, de trabajo y comunitaria? Desespera no contar con alguna evaluación de los resultados del trabajo de naturaleza intensiva, que se antojan más profundos y de influencia no sólo personal sino también comunitaria, pero respecto a los cuales carecemos de información. La tendencia reciente, según se deduce de la lectura de este tomo, es al abandono de este tipo de estrategias, a favor de programas menos costosos en términos unitarios, más uniformes, más masivos. ¿Estará fundamentado este viraje?

   Quizás sea esta falta de evaluación uno de nuestros mayores problemas en materia de educación de los adultos, problema que convierte a este aspecto de la educación en fácil presa de los vaivenes políticos y los voluntarismos de los líderes, problemas que aparecen con claridad a partir de la lectura de esta obra. El último tomo tiene la enorme virtud de hacer evidente esta necesidad de evaluar. Queda cierta impresión, a partir del seguimiento

de las acciones a lo largo de las décadas, que a pesar de los notables esfuerzos el problema sigue igual, o incluso se agrava. Me resisto a creer que no existan resultados positivos de los cuales podamos aprender. Pero no hemos tenido la paciencia para descubrirlos.

3) México fue, en su historia reciente —sobre todo en los años veinte y treinta, y también durante los primeros de existencia del INEA— un notable innovador en materia de educación para los adultos. Así lo demuestran las variadas respuestas a los desafíos que plantean las diversas problemáticas, sobre todo en los medios a los que la educación oficial, hasta hace algunos años, no había llegado (indígena y rural disperso). Observo, sin embargo, una tendencia relativamente reciente del sector oficial a depender mucho más de lo ya conocido, a innovar y a experimentar con menor intensidad.

   La educación para adultos se debate, durante el periodo analizado, también entre la innovación y el apego a los esquemas más tradicionales. Tengo la impresión de que, en los últimos años, esta tensión continúa, pero que ahora se manifiesta entre el gobierno y las instituciones de la sociedad que también actúan en el campo de la educación para adultos, respecto a las que, por desgracia, esta historia nada nos dice.

4) Por último, quisiera compartir con ustedes una idea que tuve a partir de la lectura del libro. La obra presenta, de manera imaginativa y ágil, los hechos históricos en materia de educación para adultos. En general, éstos se muestran tal y como las fuentes de que se dispuso permiten exponerlos. No obstante, en ocasiones los autores explican sus juicios y sus opiniones, establecen relaciones con momentos históricos anteriores, o bien ofrecen sus breves conclusiones.

A menudo no compartía estos juicios, opiniones o conclusiones. Y me lo explico perfectamente: estoy leyendo esta narración no como historiadora, sino desde el punto de vista de la educación. Quizás un antropólogo o un lingüista harían también una lectura un tanto distinta de los juicios y opiniones que se vierten en torno a los interesantes debates que la obra reconstruye en torno a la educación indígena, bilingüe y bicultural.

Eso me lleva a subrayar el carácter "clásico" de la obra, al que me referí al principio. Tiene también el gran mérito de estimular otras lecturas, abrir nuevos interrogantes y trazar avenidas que antes eran poco claras para la investigación. Se me ocurre, en este sentido, que un pequeño seminario interdisciplinario para comentar la obra enriquecería esta futura agenda de investigación en materia de educación para adultos.

Termino reiterando el gran valor de estos tres tomos, que representan el primer esfuerzo nacional amplio para escribir la historia de la educación para adultos en nuestro país. Agradezco nuevamente a quienes han hecho posible que se haya realizado. Insisto en mi felicitación a los autores de los capítulos que la integran. Y recomiendo su lectura y su frecuente consulta.

Educación y paz*

Los acontecimientos mundiales recientes le dan contundencia a la necesidad de llevar a cabo esfuerzos como los que emprende el libro *Contra la violencia, eduquemos para la paz*. La humanidad entera se ha enfrentado visible y gráficamente al límite de la violencia: aquél en el que la vida humana deja de importar, inclusive la vida de aquel que es autor del propio acto de violencia. Más grave todavía, para muchos de nosotros, es la manifestación, sin duda dolorosa, de la capacidad que tiene la violencia de engendrar aún más violencia, contra seres humanos y colectividades inocentes.

Sin duda, estos acontecimientos nos hieren con especial profundidad en lo más íntimo de nuestra humanidad. La expectación simultánea y reiterada por la humanidad entera de la forma en que seis mil seres humanos perdían la vida como consecuencia del odio despersonalizado, institucionalizado, podríamos decir, ha despertado conciencias adormiladas y perturbado actitudes comprometidas como hacía mucho tiempo no ocurría en la historia. Pero la violencia, menos escandalosa por su frecuente invisibilidad, menos angustiante por su cotidianidad, nos acompaña a todos en nuestra vida diaria. Nos acompaña la violencia contra la integridad física y psicológica de las personas en la forma de tráfico de drogas, delincuencia, maltrato familiar. Está con nosotros la violencia, mucho más sutil, enraizada en muchas de nuestras instituciones: formas de organización que favorecen tratos impersonales, irrespetuosos, a menudo despóticos, en las que laboramos y con las que tenemos que tratar día con día. Somos testigos, a veces sin advertirlo, de la violencia estructural que se plasma en nuestras leyes, en las formas de ver el mundo que reproducimos día con día a través de la cultura, en el contenido de las decisiones que pueden tomarse, o dejarse de tomar, cotidianamente, y que afectan a los demás. El respeto a la persona no es algo que caracterice, en general, nuestras interacciones. Toda relación, institución, cultura o estructura que no respete la dignidad de toda y de cualquier persona humana es, por definición, una relación, institución, cultura o estructura de naturaleza violenta.

* Reseña del libro *Contra la violencia, eduquemos para la paz. Carpeta educativa para la resolución creativa de los conflictos*, de María de Lourdes Valenzuela y Gómez Gallardo, Rocío Guadalupe Jaramillo Flores, Luvia Zúñiga García, Ana Virginia Díaz Mundo y Claudia Avendaño Rodríguez (GEM, UNICEF, Dirección General de Promoción de la Salud de la Secretaría de Salud, México, 2001), publicada en: *Debate Feminista*, año 3, núm. 25 (octubre), 2002, pp. 280-284.

Por eso, hoy le damos la bienvenida a este libro, útil para el manejo creativo del conflicto, para la lucha cotidiana contra la violencia, desde el espacio escolar. El combate a la violencia, entendida ésta en sentido amplio, como la hemos caracterizado, es algo que tiene que ver con las personas: con sus valores, con sus actitudes, con sus conductas. Pero también con sus conocimientos y sus habilidades. Es, desde esta perspectiva, un quehacer educativo. Y es así como se nos presenta en este libro.

Esta carpeta, publicada por GEM, junto con UNICEF y la Secretaría de Salud, se acerca a todos estos componentes de la persona humana. Implica conocer lo que es la violencia, lo que es el conflicto, y sus consecuencias. Implica desarrollar habilidades para analizar situaciones conflictivas y para enfrentarlas con técnicas de resolución no violenta de conflictos. Implica favorecer la reflexión y el diálogo, hábitos ambos que conducen a la decisión autónoma, pero a la que toma en consideración al otro y a los otros, así como sus maneras de pensar. Implica forjar seres humanos que autónomamente consideren incorporar a sus esquemas personales de juicio y de acción el supremo valor de la dignidad de la persona. Es un libro, como bien dicen las autoras, preventivo, no terapéutico. Varios son los aciertos del contenido del manual y vale la pena comentarlos.

Uno de los más importantes, desde mi punto de vista, es su concepción del conflicto. El conflicto no se considera como negativo. Se considera como inevitable. Incluso, en algunos casos, como necesario. El conflicto permite ver que existen puntos de vista o intereses divergentes, ponerse en los zapatos de otros, aprender de la diversidad. El conflicto actúa en contra del estancamiento, de la estabilidad estéril; se convierte en motor de cambio y de transformación. Lo importante no es evitar el conflicto, sino tener una actitud continua hacia su resolución no violenta. El conflicto, en la base de la dialéctica, y por tanto de la evolución social, debe ser superado para encontrar nuevos equilibrios, aunque como consecuencia se deberán generar nuevos conflictos.

Sin duda, el enfoque central del manual, centrado en el respeto a las diferencias, es uno de sus puntos fuertes. Difícilmente se aprenderá a respetar a todas las personas si no se acepta que éstas difieren entre ellas, y que hay que respetarlas en sus diferencias. Equidad de género; tolerancia; respeto a la diversidad étnica, lingüística, religiosa, en capacidades; todas ellas exigen no sólo conocer las diferencias sino reconocerlas como valiosas, y llegar al convencimiento de que gracias a ellas uno es más rico. Respetar al otro es, finalmente, respetar la diferencia, y la relación humana es aquella en la que ayudamos al otro a crecer desde lo que es, y no desde cómo nos gustaría que fuera.

Otro acierto del manual es que considera que no solamente la violencia directa es la que debe combatirse. Si bien los ejercicios están en lo fundamental orientados a solucionar situaciones de conflicto interpersonal o grupal, que son los que se presentan en la vida cotidiana de la escuela y de la familia, se favorece la reflexión sobre la violencia institucionalizada, sobre la violencia estructural, y, aunque menos, sobre las formas culturales que adquiere la violencia. Se reconocen las formas en las que las formas ordinarias de operación y de funcionamiento de la escuela resultan violentas. La escuela refleja, en el sentido de que deja entrar, la violencia que se vive fuera de ella (en las calles, en la casa, en la sociedad). Su organización se parece a la organización de la sociedad (autoritaria, vertical, poco participativa, silenciadora, injusta y desigual). La escuela tiende a ignorar, o incluso a borrar las diferencias, a homogeneizar a su población. Y, muchas veces, la escuela como tal, y sobre todo las relaciones que tolera o incluso a veces favorece,

no sólo de los maestros con los alumnos, sino también, y a veces sobre todo, de los alumnos entre sí, es intolerante y excluyente.

Es necesario reconocer el acierto del planteamiento filosófico de fondo: la paz es un punto de llegada. No es algo que se defina como la ausencia de violencia, ni por la ausencia de conflictos. La paz se construye al construir condiciones de justicia y de respeto a la dignidad. La paz, a su vez, es condición para el desarrollo humano, así como para la vigencia de los derechos humanos. Pero la paz supone construir condiciones en las que se persiga la armonía, se viva la justicia —la retributiva y la distributiva— y se actúe con apego al principio fundamental de respeto a la dignidad de toda persona.

Es, sin duda, un acierto haber incluido como destinatarios de las actividades propuestas por el manual a todos los miembros de la comunidad educativa: maestros, alumnos y padres de familia. Con ello se atiende a la sinergia necesaria entre fuentes diversas de formación socioafectiva, y se asegura la congruencia necesaria entre lo que se pretende con los alumnos y lo que los maestros pueden vivir como proceso formativo y de crecimiento personal.

El propósito educativo del manual es que sus usuarios aprendan a resolver los conflictos de manera creativa y constructiva, de regularlos, de hacerlos comprensibles y manejables. Yo añado que otro propósito no explícito, pero sí implícito en lo que se nos entrega, es que los usuarios aprendan a manejar el conflicto de forma tal que todos los implicados en su resolución resulten enriquecidos, y que la nueva situación, la resultante, sea siempre mejor que la anterior. Ofrece una metodología, basada en el análisis de las personas, del proceso y del problema, para poder hacerlo. Esto último no es novedoso: existe ya material muy valioso sobre la resolución no violenta de conflictos. Lo que este libro nos aporta de nuevo es la operacionalización, en un conjunto de ejercicios grupales —que implican actividad, reflexión y diálogo— destinados a los tres grupos que constituyen la comunidad escolar (otro aporte básico, como ya mencioné), de una pedagogía —en el fondo una pedagogía de valores— que sustenta y le da sentido a lo anterior.

La pedagogía de fondo supone partir del conocimiento de uno mismo. Difícilmente se entenderá a los otros, y se les comprenderá como diferentes, si uno no se conoce a sí mismo. Ello supone desarrollar la autoestima. Es el paso del conocimiento al respeto. Uno aprende a respetar la diferencia cuando se respeta a uno mismo, cuando puede llegar a establecer con el otro una relación de igual a igual, de interdependencia, pero nunca de dependencia. El reconocimiento de los sentimientos, de las emociones, y su manejo, son herramientas importantes para la relación respetuosa con los otros. Sin embargo, el otro debe poder impactar estos sentimientos y emociones, por lo cual es necesario desarrollar la empatía, el poderse poner en sus zapatos, el sentir como él o ella sienten, la verdadera compasión. De ahí se arriba al respeto y a la tolerancia, entendida ésta en sentido amplio como quien valora las diferencias (o las celebra, como dicen en Canadá, el país culturalmente más diverso del planeta). Ello implica desarrollar la confianza: en sí mismo, en el otro, en el valor de la interrelación. Recordemos que la confianza en los otros (y en las instituciones que hacemos entre todos) está en la base de lo que hoy se llama “capital social” —aquello que asegura una vida democrática de calidad para todos—. Y aquí estamos en el terreno de lo afectivo.

Hasta aquí el planteamiento pedagógico se ha enfocado en la persona: en su fortalecimiento, su capacidad de relación (creativa, constructiva, de crecimiento) con el otro. Sigue el planteamiento

de las competencias interactivas propias de las conductas sociales: la forma en que se toman las decisiones, la competencia que está en la base de la comunicación interpersonal (asertiva, como le llaman en el manual, desde una postura de respeto del valor de uno mismo y de lo que quiere comunicar), y la competencia para trabajar en cooperación con otros, para beneficios mutuos o de terceros. Participación, comunicación, cooperación, constituyen la triada básica para la interacción creativa. Nos referimos al campo de lo social.

Lo anterior, sin embargo, difícilmente puede realizarse si no se trabaja lo propiamente intelectual: el desarrollo del pensamiento creativo, del pensamiento crítico, de la orientación a la solución de problemas y conflictos. He aquí el quehacer tradicional de la escuela (o que esperaríamos que la escuela realizara) que, ubicado en este contexto de la visión holística del ser humano (en sus dimensiones afectiva, social e intelectual), adquiere un nuevo potencial.

Los ejercicios que el manual nos presenta desarrollan, uno por uno, cada una de estas competencias. Se plantean de manera similar, pero diferente, cuando se trata de alumnos, de docentes y de padres de familia. Constituyen una introducción al desarrollo de las habilidades fundamentales para la solución no violenta de conflictos. Pero representan a la vez una propuesta de formación en valores, que habrá de adquirir nuevas formas y dimensiones con la creatividad de docentes y alumnos, pero que ofrece la posibilidad de desarrollar integralmente seres humanos autónomos capaces de construir, a lo largo de su vida, las condiciones interpersonales y sociales para una paz duradera.

La educación de adultos en el estado del conocimiento 1992-2002 del comie*

El documento que nos ofrece esta publicación representa un esfuerzo serio por dar cuenta de lo que se ha investigado y se ha encontrado en torno de la educación de jóvenes y adultos en el país. No se trata, sin embargo, de un estado del conocimiento, sino de cinco: de alfabetización y educación básica; de educación de jóvenes y adultos vinculada con el trabajo; de educación, ciudadanía, organización y comunidad (y género —que resulta lo más importante numéricamente y no aparece en el título—); de educación de jóvenes y adultos y la familia, y de educadores de jóvenes y adultos.

La coordinación del conjunto de los cinco estados de conocimiento, a cargo de Enrique Pieck, logró unificar tanto los criterios de selección de los trabajos a considerar —muy consistentemente empleados en todos casos— como la clasificación de los mismos —de gran utilidad a juzgar por su claridad y su mutua exclusión—. También la coordinación logra unificar la estructura de presentación de los diferentes estados de conocimiento, que se sigue en todos los casos menos en el último: de educadores de jóvenes y adultos, que adopta una estructura de exposición distinta a los demás, abstrayendo los hallazgos sin detallar los estudios ni hacer referencia a la clasificación común.

Cada uno de los estados de conocimiento es de una enorme riqueza, si bien existen algunas diferencias entre ellos. En cada uno se da cuenta tanto de la cantidad de trabajos —existentes, revisados y, finalmente, considerados como investigación o ensayos fundamentados— como de la calidad de los mismos: la metodología empleada, los hallazgos encontrados. Digo que existen diferencias entre ellos porque algunos enfatizan más lo descriptivo y otros, además, expresan valoraciones (en algunos casos incluso abiertamente críticas) sobre el rigor con el que se desarrollan los trabajos en particular. Algunos relacionan los estudios entre sí y sus hallazgos; incluso encuentran y señalan contradicciones (aparentes, digo yo, pues se trata de estudios de caso) entre algunos de ellos; otros dan cuenta de los trabajos por separado. Algunos derivan implicaciones para la investigación futura, otros se limitan a la descripción de los hallazgos. Pero cada uno de ellos es minucioso en la descripción de los trabajos revisados, de su metodología, de sus objetivos, de los hallazgos más importantes y de su contribución al conocimiento del campo en cuestión. De tal forma que, en tanto estados de

* Prólogo titulado "Comentarios al estado del conocimiento sobre educación de jóvenes y adultos (1992-2002)", publicado en: María Bertely Busquets (coord.), *Educación, derechos sociales y equidad,* tomo II (col. La investigación educativa en México 1992-2002), COMIE, México, 2003, pp. 595-598.

conocimiento, cumplen cabalmente su función: nos indican en pocas páginas lo que aprendimos sobre el campo en esta década en el país.

Es de notar que, a juzgar por la lectura separada de los cinco estados de conocimiento, existe una escasa vinculación entre ellos. Salvo raras excepciones —se encuentran algunas, muy pocas duplicaciones de estudios referidos en un subcampo y en otro—, los corpus de cada uno son enteramente distintos y, al menos explícitamente, poco relacionados entre sí. Al parecer, los hallazgos de un subcampo no alimentan a otro; entre uno y otro hay poca permeabilidad. El trabajo introductorio, muy loable por ubicar el contexto del desarrollo de la educación de adultos durante la década, así como un intento por definir no el campo, sino el término "educación de adultos", no establece esta relación, ausente para el lector, entre los diferentes estados de conocimiento. No lo hace porque, efectivamente, no puede hacerse. Esta relación no está dada, no existe. Los subcampos no se identifican a sí mismos como parte de un mismo campo del conocimiento. Hasta donde nos pudimos dar cuenta, los autores no se citan entre subcampos, el conocimiento no se acumula como campo sino en forma fragmentada. El esfuerzo de "acumulación" del conocimiento generado es algo que tendría que hacer un investigador que explícitamente busque lograr este propósito, no es algo que se logre, al parecer, en forma automática, como ocurre en otras áreas más consolidadas de la investigación educativa.

Resalta en los cinco estados de conocimiento un problema de difusión del conocimiento generado a partir de la investigación. Todos los estudios se quejan de lo difícil que fue encontrar documentación sobre temas en particular. Muchos son material gris que pocos conocen y que difícilmente se consigue. Como bien sabemos, mientras el ciclo de la investigación no se cierre con la publicación misma, la investigación no existe, pues no puede acumularse el conocimiento generado. Esto parece ocurrir aún, sobre todo en los subcampos emergentes, en el tema que nos ocupa.

El campo de la educación de adultos se define en el documento como marginal. Ello es cierto en esta actividad educativa tanto como política pública —se señala reiteradamente la escasa importancia otorgada, en términos al menos de recursos financieros, a esta actividad— como —y quizás consecuentemente— de la investigación respecto de la misma.

A pesar de ello, para quienes hemos seguido este campo de cerca desde hace varias décadas, observamos señales alentadoras:

a) Una de ellas se resalta con claridad tanto en la introducción como en el estado de conocimiento respectivo la clara influencia de los resultados de investigación sobre el diseño de modalidades de acción educativa innovadoras y de calidad incuestionablemente diferente y mejor que las que sustituyen. Tal es el caso del Modelo de Educación para la Vida —ahora de Educación para la Vida y el Trabajo— del Instituto Nacional de Educación para los Adultos, así como de la Secundaria a Distancia de la subsecretaría de Educación Básica y Normal de la SEP.
b) Otra es la realización de importantes y relativamente numerosos eventos académicos y de discusiones organizadas en México, y de la participación de México en eventos regionales y mundiales sobre este tema.
c) Una más es el desarrollo, en la década, de instancias diversas de formación de docentes y de agentes educativos de adultos: a nivel universitario, en la forma de diplomados, a través de

organizaciones de la sociedad civil. En esta década se plantea —en este último año— por primera vez la posibilidad de profesionalizar al personal docente de la nueva institución encargada de coordinar las acciones en materia de educación de jóvenes y adultos.

d) Todo lo anterior repercute en la investigación. Por desgracia, únicamente uno de los estados de conocimiento hace el esfuerzo por comparar esta década con la anterior en materia de investigación: el referido a la educación a la familia para la educación de sus hijos. El que los estados de conocimiento comparables lo hubieran hecho permitiría identificar tendencias de crecimiento, decrecimiento, fortalecimiento, énfasis metodológico, temática, etcétera, a lo largo del tiempo. El valioso recurso del estado de conocimiento de la década anterior no se utiliza, salvo en el caso mencionado y marginalmente, para realizar este ejercicio que hubiera sido de gran utilidad en todos los casos. Una apreciación subjetiva, sin embargo, sí indica que existe un avance considerable: son muchos más los trabajos que pueden ser considerados de investigación; hay nuevos subcampos que se identifican como emergentes (un estado del conocimiento da cuenta de todos ellos; son muchos y entre ellos parece que tampoco existe mucha interconexión): género, medio ambiente, derechos humanos —tema este último sobre el cual, curiosamente, no se encontró investigación educativa—. Estos estados de conocimiento sí dan cuenta de los hallazgos más importantes. Si bien en ningún caso éstos parecen muy novedosos, tienen el gran valor de consolidar hipótesis que anteriormente quizás sólo se dibujaban.

Me hizo falta, como en otras ocasiones, una relación de lo que ocurre en México con lo que sucede en el mundo. Cada vez menos podemos comprender el avance en un campo y la investigación en el mismo sin tomar en cuenta los hallazgos de la investigación a nivel internacional. Hubiera bastado quizá con conocer la influencia de estudios o pensadores extranjeros a través del análisis de las citas de los trabajos más importantes. Quizás hubiera sido interesante conocer si algunos de los autores reseñados han publicado fuera de nuestras fronteras. Las ponencias en congresos internacionales —más allá de la Conferencia Internacional de Educación de Adultos de la UNESCO (Hamburgo, 1997), que sí se reseña— no creo que estén suficientemente recogidas. ¿Cómo pinta México en el escenario mundial en el campo de la investigación en materia de educación de jóvenes y adultos? No lo sabemos a partir de estos estudios.

Con todo, tenemos frente a nosotros cinco trabajos que nos resumen el pasado y nos allanan el futuro en materia tanto de diseño de políticas como de investigación educativa. Dan cuenta de un campo en emergencia pero, a la vez, dinámico, en crecimiento, en algunos casos —como el de la educación básica— con ciertos indicios de consolidación. Nos dan cuenta también del desarrollo de la permeabilidad entre investigación y políticas públicas. Y ubican claramente los problemas y dificultades que aún es necesario enfrentar, así como los retos que hay que ir superando.

El campo de la educación de adultos ha sido históricamente marginal. La lectura de estos estados de conocimiento nos muestra que la lucha contra esta marginalidad está andando y que la investigación parece haber contribuido a que esto vaya siendo posible. Ello, sin embargo, le impone a la investigación retos importantes de rigor, de interconexión, de comunicación y de acumulación.

El aprendizaje adulto en la imbricación de lo político y lo pedagógico*

Se dice de los niños que no pueden evitar aprender. Emilia Ferreiro incluso señala que crecer y aprender son sinónimos. Pero en este trabajo, Mercedes Ruiz nos demuestra que tampoco los adultos pueden evitar seguir aprendiendo, y que efectivamente el aprendizaje es un fenómeno que se da a lo largo de toda la vida.

Tomando como objeto de estudio a los adultos que circulan por diferentes motivos en torno a dos centros populares de educación y cuidado infantil que operan en zonas marginadas de la ciudad de México desde hace ya dos décadas, este libro analiza lo que los adultos saben y lo que han aprendido en su vida personal, cívica y política, organizativa y de servicio a la comunidad. Explora cómo estos adultos han venido ampliando sus horizontes; traza la forma en que sus intereses de aprendizaje van, con el tiempo, desbordando lo estrictamente vinculado con sus actividades cotidianas y con su propio sitio vital, para convertirse en líneas estables de búsqueda con tintes más universales; identifica las rutas de la especialización de las madres que fungen como educadoras de los niños y que probablemente saben más del desarrollo de los niños y de pedagogía para los años preescolares, habiendo cursado en muchas ocasiones sólo la primaria o incluso habiendo abandonado la escuela antes de concluirla, que muchas educadoras profesionales. Las educadoras de niños se convierten, con el paso del tiempo, en educadoras de adultos, pues descubren la importancia de que la educación que sus alumnos reciben en el hogar no se contraponga a, y por el contrario refuerce y complemente, la obtenida en los centros de cuidado y educación infantil (preescolares comunitarios). Y encuentran en ello otra rica fuente de aprendizaje que exige de ellas preparación y estudio personal.

Mercedes reflexiona teóricamente sobre estos fenómenos que documenta con todo detalle. Encuentra, por ejemplo, que la actividad organizativa y política de los adultos en la lucha por obtener servicios y por asegurar procedimientos democráticos en las decisiones que los afectan y afectan a otros en circunstancias similares, se encuentra en la base de los aprendizajes de los adultos, por lo cual explora la "imbricación" entre educación y política y descubre el potencial educativo de estas actividades. Encuentra también que los adultos que tienen una actividad política van relacionándose,

* Prólogo al libro *Imbricación de lo político y lo pedagógico en los procesos de educación de adultos: dos estudios en caso*, de Mercedes Ruiz Muñoz (2ª ed., CREFAL, Pátzcuaro, México, 2005, 482 p.). Aunque el libro apareció en el año citado, el prólogo, que aparece en las pp. 9-11, está fechado en agosto de 2003.

por inclinación y opción de vida, con un conjunto de grupos, organizaciones y actividades; todas las cuales tienen importantes resultados de naturaleza educativa. Muchos de estos resultados se van reforzando entre sí; otros son específicos de la actividad emprendida. Ello le conduce a desarrollar el concepto de "archipiélago educativo", metáfora conceptual que permite iluminar la dinámica relación de los adultos con múltiples espacios de vida que generan saberes y aprendizajes.

El aprendizaje de los adultos se da a pesar de la ausencia tanto de intencionalidad educativa como de estudio sistemático y dosificado. Es consecuencia de su involucramiento activo en procesos de transformación de la vida cotidiana y de la relación que van encontrando entre esto que viven ellos y otros procesos, parecidos pero diferentes, que viven otros, también parecidos a ellos, pero diversos en muchos aspectos, como los indígenas de Chiapas, por ejemplo. Es un aprendizaje situacional que, a base de iteraciones, alternancias (otro concepto que desarrolla Mercedes para entender mejor este encuentro de los adultos "navegantes" del archipiélago con estos espacios educativos) y novedades, y como consecuencia sobre todo de la relación de sujetos activos frente a una realidad que conscientemente busca transformarse, redunda en nuevas comprensiones del mundo y de ellas y ellos mismos. Es un aprendizaje colectivo, dialogado, referido a su experiencia y su realidad concreta, pero que conduce, justamente por la diversidad de sus fuentes, a la abstracción, al razonamiento crítico y al juicio moral.

Su trabajo cierra con una reflexión fascinante sobre la construcción de sujetos e identidades como lo que define la sustancia del trabajo educativo que ella estudia. Se trata también de un fenómeno colectivo —los adultos se forman en la organización y se construyen en el proceso como sujeto propiamente social—, pero con un componente de construcción de sujetos individuales, autónomos, que es especialmente notable en el caso de las mujeres, educadoras populares que transitan en este proceso de la sumisión a la autoridad paterna (o a la pareja) a la madura independencia y autonomía personal. Se trata de procesos educativos que tienen rasgos comunes para el colegiado, pero que son vividos de manera distinta por cada sujeto individual. Son procesos educativos completos y complejos que generan, a la vez, conocimientos, saberes, haceres (habilidades y competencias) y, quizá sobre todo, valores, formas de ver el mundo y de encontrarle sentido a la vida.

No toda la educación de adultos es de esta naturaleza. Mercedes Ruiz nos introduce a una realidad educativa que sin duda ha sido objeto de muchas investigaciones y análisis —el campo de la educación popular—, pero desde una mirada fresca que nos permite descubrir facetas y potencialidades antes desconocidas. Su actitud de indagación científica, su búsqueda de explicaciones profundas, el recurso a las metáforas para tratar de comprender fenómenos hasta la fecha sólo descritos pero no explicados, hacen de este libro una lectura indispensable para todo lector interesado en la educación de los adultos y en el potencial educativo de los espacios sociales.

El conocimiento campesino*

Este libro propone y, lo que es más importante, demuestra con evidencias procedentes del trabajo empírico en varias comunidades del altiplano central del país, hipótesis de gran importancia sobre el conocimiento campesino: la forma en que se genera, utiliza, difunde, dinamiza, transforma. Es un estudio de epistemología campesina que cuestiona de manera profunda mitos dominantes que nuestra sociedad ha manejado durante siglos, y especialmente durante este último, respecto del valor de las prácticas productivas campesinas, aun a costa de su propia autosuficiencia alimentaria. Es especialmente importante porque ahonda en lo que, considero, es una de las causas de fondo de la actual crisis de la agricultura campesina en el país y del consecuente abandono del campo y éxodo a Estados Unidos.

Para beneficio del lector que aún no lee este libro, y para despertar el interés por su lectura, resumo a continuación algunas de las hipótesis centrales que, a la par, iré comentando.

1) El supuesto que da origen al estudio es el que cuestiona la creencia de que el único modo de arribar al conocimiento válido es la ciencia y la técnica modernas. Los campesinos (e indígenas, que para los autores y para quien esto lee, son lo mismo) representan otra tradición mediante la cual la especie humana logró reproducir sus condiciones materiales a lo largo de la historia. Lo diría de otra forma: el conocimiento campesino también es conocimiento científico, en la medida en que ha podido demostrar, a lo largo de la historia, su utilidad y funcionamiento.
2) Que el conocimiento campesino es inferior al conocimiento científico deriva, en parte, de la equivocada concepción de que sus propósitos productivos son idénticos a los de la producción moderna. Ello no es así. La principal finalidad de la producción moderna es la ganancia; en cambio, en la producción campesina es la satisfacción de las necesidades. Por eso el campesino tiene la estrategia, altamente racional, de diversificar sus actividades económicas y su producción agrícola. La unidad de producción campesina es la propia unidad

* Comentarios en torno al libro *Interculturalidad, saberes campesinos y educación*, de María Guadalupe Díaz Tepepa, Pedro Ortiz Báez e Ismael Núñez Ramírez (Tlaxcala, El Colegio de Tlaxcala, SEFOA, Fundación H. Boll, 2005), leídos en la presentación del mismo, que tuvo lugar en El Colegio de Tlaxcala, en San Pablo Apetatitlán, Tlaxcala, el 15 de agosto de 2005. Publicado en la sección de reseñas de la *Revista Mexicana de Investigación Educativa,* vol. 11, núm. 28 (enero-marzo), 2006, pp. 333-337.

de consumo. Son dos lógicas diferentes las que guían la producción, lo que no significa que el campesino desconozca o no comprenda la lógica "moderna", que aplica para la parte de su producción destinada al mercado. Pero el comportamiento campesino es racional. Un ejemplo: como consecuencia del Tratado de Libre Comercio (TLC) y de la apertura gradual de las fronteras al maíz de Estados Unidos y Canadá, que subsidian a sus productores y que lo producen en gran escala, resulta mucho más barato comprar maíz importado que producirlo. Producir una hectárea de maíz en México, en realidades campesinas y temporaleras, cuesta 280% más que en Estados Unidos —si bien nuestro producto es de mucha mayor calidad desde el punto de vista nutricional—. Sin embargo, muchos campesinos siguen produciendo maíz. La lógica es la de la satisfacción de las necesidades.

Hay otro ejemplo que cimbró las bases de la hegemonía del conocimiento tecnológico moderno y que es conocido de todos nosotros. Es el caso del Plan Puebla con su promoción del monocultivo del maíz y su destrucción del modelo productivo de la milpa. Después de varios años, y de mucho daño, hubo que reconocer que los campesinos, con su lógica de diversificación de la producción al interior de la milpa misma, tenían la razón en el análisis de largo plazo.

3) Pero el conocimiento campesino no es ni estático ni aferrado a una sola cosmovisión. En las elecciones técnicas cotidianas, el campesino produce un acoplamiento entre los saberes técnicos modernos y los tradicionales; experimentan no sólo cuando producen para el mercado, también cuando lo hacen para el autoconsumo y también por mera curiosidad. En el contexto de la producción campesina existe innovación, creatividad, cambio. La innovación se da desde la tradición: tradición e innovación no son opuestos; se trata de un falso antagonismo. El cambio es necesario en la vida campesina. Cambia el clima, cambia el mercado, se transforma la disponibilidad de mano de obra familiar y comunitaria. Siempre hay que tomar decisiones que implican modificar lo que se ha estado haciendo o la forma en la que se ha hecho.
4) El campesino puede dinamizar su producción porque genera conocimiento y aprende de él. Sin duda uno de los aportes más valiosos de la investigación que recupera este libro es el documentar las formas de aprender del campesino: a través de la observación, de la transmisión de secretos y de la imitación, pero siempre experimentando. Y todo esto, para los autores, se da en un contexto de endoculturación: es necesario formar parte de una cultura que recoge la historia —también la productiva— del grupo en cuestión y acomoda o adapta lo nuevo a la cosmovisión propia de esa cultura.
5) De esta manera, la generación de conocimiento no es un fenómeno individual, sino social. En la lógica campesina, de satisfacción de necesidades, no hay competencia entre unidades productivas. El conocimiento no se guarda ni se protege, más bien se comparte.
6) En este proceso tienen un papel muy importante los especialistas campesinos, especialistas en procesos tradicionales, como don Agustín de Ixtenco, informante y por lo mismo protagonista de este libro. Estos especialistas, o sabios, acumulan el conocimiento campesino, lo sintetizan, comunican las innovaciones exitosas y fracasadas (porque también

del fracaso se aprende). Pero lo más interesante, explican. Los campesinos tienen una orientación práctica al proceso de generación y uso del conocimiento, su preocupación es por el cómo. Los especialistas proporcionan el por qué.

Hace ya muchos años, en 1986, publicamos los resultados de un estudio sobre la relación productividad y aprendizaje en cuatro zonas maiceras temporaleras del país [Schmelkes, Rentería y Rojo (1986), "Productividad y aprendizaje en el medio rural: un estudio en cuatro regiones maiceras de México", en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. XVI, 2do. trimestre, pp. 15-55]. Es el estudio para México de una investigación comparativa que se realizó también en Perú, Paraguay y Brasil (con la papa, la mandioca y el frijol, respectivamente). Me ha sorprendido cómo, después de casi 20 años, muchas de las cosas que nosotros descubrimos se confirman. Por ejemplo, encontramos en México, y los investigadores en los otros países también, que el campesino suele experimentar las innovaciones antes de adoptarlas en forma definitiva y que, al hacerlo, las va adaptando a sus condiciones. Encontramos también que la intercomunicación entre productores de una misma comunidad y entre comunidades de una misma región constituye una fuente importante de aprendizaje productivo.

El estudio que hoy nos ocupa incluye una investigación, realizada algunos años antes, sobre la educación formal orientada a la educación técnica campesina. Se observan tres centros de estudios de bachillerato agropecuario. De la confrontación de los datos del estudio sobre la epistemología campesina y éste sobre la manera como la educación formal aborda la enseñanza técnica, se deriva un conjunto de recomendaciones que, por cierto, también muestran una gran coincidencia con las recomendaciones que se derivaron del estudio publicado en 1986, al que ya hice referencia. Veamos algunas de ellas.

El estudio concluye que en las escuelas agropecuarias, el modelo dominante es el de la mediana y gran empresa agrícola. De hecho, el conocimiento campesino se hace presente para resolver problemas prácticos de la producción, pues los recursos productivos de estas escuelas, paradójicamente, no coinciden con los de la mediana y gran empresa. Pero este conocimiento no es reconocido como tal. Algo similar encontramos respecto del modelo de extensión agrícola, en la época cuando ésta existía en el país y era una fuente de educación tecnológica no formal. Descubrimos que en cada zona estudiada había un modelo imperante de extensión agrícola, pero que en todas las regiones la población campesina era heterogénea en cuanto a sus condiciones productivas. Los resultados eran necesariamente selectivos: sólo se beneficiaban del modelo extendido aquellos campesinos cuyas condiciones productivas se ajustaban al modelo. El resto resultaba perjudicado. El estudio que analizamos denuncia el desconocimiento por parte de los especialistas del saber campesino; las soluciones al agro, dice, se hacen de forma homogénea, suponiendo un campesinado también homogéneo.

En aquel estudio también encontramos que el modelo de extensión agrícola prescindía de la experiencia campesina. Constatamos que en todas las regiones existía un sector de productores pequeños que resultaban más productivos cuando no habían estado en contacto con la extensión agrícola, así como el desconocimiento de la realidad campesina por parte de los técnicos agrícolas y la negativa repercusión de este hecho sobre la productividad de ciertos campesinos.

De ahí que el estudio que nos ocupa, y también nosotros hace 20 años, recomendemos el reconocimiento de los saberes campesinos y su incorporación al ámbito escolar y no formal. Este estudio sostiene, y fundamenta, el que la escuela haya tomado un papel de sometimiento del conocimiento campesino, de su forma de generarlo y difundirlo, de su lógica y la racionalidad de sus decisiones, de la ética. Ha ignorado la diversidad cultural en aras de una homogeneidad social. Y como consecuencia —esto lo digo yo— ha contribuido a la crisis agrícola del país.

De manera muy contundente este estudio, o varios otros anteriores, han puesto las bases para argumentar en favor de la necesidad de un nuevo paradigma educativo; uno que reconozca la diversidad cultural y responda de manera adecuada a la complejidad propia de una realidad heterogénea. En lugar de perseguir la homogeneidad —en este concepto anquilosado de que lo homogéneo es lo estético—, es necesario reconocer la diversidad y no suponer la igualdad como punto de llegada, sino la pluralidad como fuente de enriquecimiento y dinamización continua.

La escuela y la educación superior tienen en esto un papel muy importante: les corresponde hacer explícito el conocimiento tácito de los campesinos, con ayuda de sus sabios y con especial énfasis en el conocimiento productivo, que ha sido descuidado, como este estudio nos hace ver, por quienes han hecho esto, que son los antropólogos.

Los campesinos son interculturales, como queda demostrado en este texto; incorporan innovaciones modernas cuando éstas responden a su lógica productiva y dinamizan como resultado de sus conocimientos. Pero como consecuencia de la discriminación del racismo, de la prevalencia del conocimiento occidental que ha tenido la capacidad de negar la validez de cualquier otro, esta interculturalidad ha sido unilateral. Hay que multilateralizarla, permitir que nosotros y otros aprendamos y aprendan de otros conocimientos y de otras formas de conocer. Las universidades interculturales (cuatro ya creadas) persiguen esto explícitamente; las convencionales, sin embargo, también deben ir haciéndolo.

Ahora que la biología nos ha hecho descubrir la importancia de la diversidad biológica para la conservación de la vida en el planeta, y más aún ahora que hemos descubierto que esta diversidad biológica es fruto de la diversidad cultural, creemos que están dadas las condiciones para que el paradigma dominante se cuestione a fondo y para que vayamos construyendo el paradigma educativo alternativo que, partiendo de la valoración de la diversidad, aporte a su fortalecimiento y a la posibilidad de que la humanidad, toda, se enriquezca como consecuencia.

Recomiendo ampliamente la lectura de este libro porque nos ilustra por qué debemos avanzar hacia allá. Y nos da muchas pistas sobre el cómo.

Comentarios al libro *Entretejiendo miradas sistematización de una experiencia de formación de educadoras y educadores de jóvenes y adultos* de Carmen Campero*

Este libro es, con cambios y añadidos, la tesis de maestría en educación de adultos de la Universidad Pedagógica Nacional, Ajusco, de Carmen Campero. Yo dirigí la tesis. Ahora la volví a leer completa, y debo decir que, si bien reconocí desde siempre el extraordinario trabajo de sistematización realizado por Carmen, recién ahora caigo en la cuenta de su importancia.

Carmen ha realizado un trabajo cuidadoso, minucioso, riguroso. La lectura del libro no deja duda alguna de la veracidad de todas y cada una de sus afirmaciones, así como de lo certero de cada una de sus reflexiones. El trabajo mismo es un ejemplo de una verdadera sistematización, entendida como una investigación-acción durante el proceso y de manera retrospectiva. Es un trabajo metodológicamente muy valioso, que debe utilizarse en procesos de formación como ejemplo de una buena sistematización.

Ello en sí mismo ya hace valiosa la lectura del libro. Pero el libro es importante también por el tema que plantea, analiza, disecta, y en torno al cual denuncia, critica y propone. Es el tema de la formación de los educadores y educadoras de las personas jóvenes y adultas. Este tema lo analiza a partir de la sistematización de una experiencia: el diplomado organizado por la UPN, en convenio con el INEA, en Sistematización de las Prácticas Educativas con Adultos. Profundizar en este tema a través de esta experiencia permite muchas cosa:

- Describir una aproximación pedagógicamente saludable a la formación de los y las educadores de personas jóvenes y adultas. El diplomado está fundamentado en lo que sabemos sobre las teorías y las prácticas psicopedagógicas que permiten formar sujetos críticos, creativos, con amplia visión, tanto en términos generales como específicamente relativos a la formación de personas jóvenes y adultas. Estos planteamientos se recogen, se fundamentan, se analizan en la práctica, se cuestionan desde la misma, se fortalecen en lo general y se replantean en algunos casos. La visión crítica de un esfuerzo serio de diseño

* Estos comentarios fueron leídos por su autora en el evento de presentación del libro de Campero, realizado en la Casa del Risco, Centro Cultural "Isidro Fabela", el 6 de abril de 2006, organizada por el CREFAL. En dicha presentación participaron también Marcela Santillán, Lesvia Rosas y Carlos Zarco. Como se comenta al inicio, además de participar en la presentación, Sylvia Schmelkes fue directora de tesis de este trabajo de maestría de Carmen Campero Cuenca en la UPN-Ajusco.

de un proceso prolongado y profundo, con amplia visión, de la formación de formadores, permite avanzar en el planteamiento de cómo abordar esfuerzos similares en el futuro, y no sólo en México, sino en cualquier sitio.

- Confrontar los propósitos de esta propuesta con una práctica real de la educación de adultos que de muchas maneras interpone obstáculos a la aplicación de lo aprendido. Este ejercicio permite llegar, desde un ángulo antes no explorado, a una crítica profunda de la racionalidad instrumental y burocrática de una visión institucional fundamentalmente compensatoria de la educación de las personas jóvenes y adultas. El ángulo de entrada permite obtener una visión completa de las dificultades de dicha orientación institucional a la práctica cotidiana de la educación de adultos. Los argumentos son contundentes. La necesidad de priorizar los resultados de aprendizaje, poniendo en el centro a los sujetos, por encima del cumplimiento de metas y de los certificados extendidos, tesis fundamental resultante del estudio que ahora comentamos, emerge con una enorme claridad.
- Analizar las causas de lo que impide que la educación de las personas jóvenes y adultas no se realice con la calidad necesaria, incluyendo en este concepto las consideraciones de relevancia, equidad, eficacia y eficiencia. Carmen hace un recorrido histórico y analiza las políticas educativas en materia de educación de adultos para entender a sus sujetos. No descubre, porque ya lo sabíamos, pero sí dimensiona, la importancia secundaria que se le otorga a la educación de las personas jóvenes y adultas en el contexto general de las políticas sociales y específico de las políticas educativas de nuestro país. Una de las manifestaciones de esta falta de prioridad es justamente la falta de formación específica de los educadores y educadoras de los jóvenes y de los adultos, junto con sus condiciones laborales y de trabajo. La concepción de la "solidaridad social" como fundamento de la educación de adultos aparece con toda claridad no sólo como errada, sino como contraria a lo que se requiere para hacer de la actividad de la educación de las personas jóvenes y adultos algo que se relacione con el crecimiento personal y grupal y con la calidad de vida de dichas personas.
- Caracterizar a los educadores y educadoras de adultos, en particular a los técnicos docentes, estudiantes privilegiados del diplomado. El estudio detalla su perfil de egreso, sus fortalezas y sus debilidades, su evolución, los resultados de su formación… Incluso llega a apuntar notas acerca del impacto de la formación en la práctica directa, si bien Carmen señala que ésta es una investigación pendiente. Información indispensable para hacer relevante la oferta de formación y capacitación para este personal y para los asesores con quienes trabajan y que son los directamente responsables de atender educativamente a la población adulta.
- Precisar lo que se entiende por profesionalización y argumentar a favor de la necesidad de ir avanzando en este sentido. La profesionalización tiene que ver con la formación. Pero no termina ahí. También se relaciona con sus condiciones laborales y de trabajo, con la identidad de los educadores en tanto profesionales, con su capacidad organizativa para tener un rol activo y propositivo en las políticas educativas del campo, y con el reconoci-

miento social resultante de su valoración institucional y de los resultados de su trabajo. El SIPREA, objeto de sistematización, al perseguir la formación de estos educadores y educadoras, aborda de lleno el primer aspecto y aporta a su identidad. Pero la verdadera profesionalización implica un trabajo integral, que tome en cuenta todos los componentes, que desarrolle procesos que permitan avanzar articuladamente en cada uno de ellos, y que constituya una política institucional clara de profesionalización que, Carmen Campero sostiene, es lo que hace falta.

- Identificar los avances y los desafíos en los propósitos de mejorar la cantidad y la calidad de los procesos de educación de personas jóvenes y adultas. Claramente aparece el MEVyT como un avance indiscutible. El problema del MEVyT no es el MEVyT mismo, sino el hecho de que su aplicación no vaya acompañada de un proceso de formación de los educadores correspondiente, y que por lo mismo no pueda cumplir sus propósitos. Este es el desafío fundamental que el libro documenta, sostiene, propone. Otro avance muy digno de reconocimiento es el interés de la UPN por abonar al campo, no solamente en Ajusco, sino en las otras 27 sedes, en 21 estados del país. Es evidente cómo, cuando las universidades se vinculan con la problemática del medio en el que trabajan, su aporte se deja sentir sobre todo en la profundidad del abordaje y de los resultados. Además, hay otros desafíos. El más importante es el ya mencionado: la necesidad de rebasar la orientación instrumental en la operación cotidiana del INEA, de manera que institucionalmente se le pueda dar lugar a lo importante, que son los aprendizajes significativos. Ello implica revisar la Nueva Estrategia Operativa y el excesivo énfasis en metas cuantitativas. La federalización es otro desafío, pues Carmen demuestra cómo pueden entenderse las prioridades de forma radicalmente diferente según quién esté a la cabeza de los Institutos estatales. Otro desafío es la necesaria vinculación de la educación de los adultos con otras políticas sociales y con procesos de transformación. El CONEVyT, señala Carmen, es un avance en este sentido. Pero muchos de sus propósitos, por falta de presupuesto, se han quedado truncos. Otro desafío más es la adecuada articulación de estrategias didácticas, especialmente de las TIC, que deben entenderse claramente más como herramientas al servicio de los procesos educativos conducentes a aprendizajes significativos que como panaceas que resolverán los problemas de la falta de personal capacitado. La investigación es otro. Carmen reconoce los avances que ha habido recientemente al respecto, así como el apoyo de instituciones como el CREFAL y la UPN a su difusión. Pero también señala con mucha claridad una agenda ambiciosa de investigación necesaria para poder avanzar en el proceso.

Sólo señalo algunos de los valiosísimos aportes de este libro. Su rigor y su minuciosidad hacen posible una visión profunda de la problemática no sólo de la formación de los educadores y educadoras de adultos, sino de la educación de adultos en general. Ésta es un área en torno a la cual existe una gran paradoja: existe un gran consenso entre los estudiosos y especialistas del tema respecto de lo que hay que hacer. Y la práctica, al parecer, camina en sentido contrario.

Lo fundamental de esta paradoja se encuentra en la importancia de la educación de los jóvenes y adultos. Ello permite una ciudadanía mejor formada y más activa, familias más interesadas por la educación de sus hijos y más capaces de apoyarlos, sujetos más empleables y productivos, una democracia más plural y vigorosa... Y sin embargo, la importancia que le otorgamos como Estado —gobierno y sociedad— es verdaderamente despreciable y desgraciadamente decreciente. Tanto así que tienen que venir los cubanos a alfabetizar a los mexicanos, para llenar el vacío que nuestros arreglos institucionales no permiten cubrir.

La seriedad del estudio de Carmen permite poner nuevamente este tema a debate, con la altura que el tema se merece. Bienvenido en estos tiempos de diseño de plataformas de política y de discusión pública sobre lo conveniente, lo necesario, y lo indispensable.

Felicito a Carmen por este trabajo tan acucioso. Recomiendo ampliamente su lectura. Con certeza se convertirá en una referencia obligada para el trabajo en este campo a futuro.

A manera de epílogo

Palabras al recibir el "Premio María Lavalle Urbina"*

No es necesario decir que para mí es un gran honor recibir el Premio María Lavalle Urbina. Especialmente significativa es una distinción que lleva el nombre de una maestra; de una pionera, notable en muchos campos; de una incansable luchadora por los derechos de la mujer y por los derechos humanos en general a quien, sin duda, las mujeres profesionales debemos el hecho de haber dado batallas que nos han allanado el camino para lograr nuestros objetivos.

Significativo también resulta que esta ceremonia tenga lugar en Tlaltelolco, trágico símbolo del sueño de la relación entre la educación y la justicia social, anhelo que marca la generación a la que pertenezco y con ello mi propio desarrollo profesional.

Quiero expresar un sincero agradecimiento a la Alianza de Mujeres de México por la decisión de otorgar este significativo estímulo, en esta ocasión, en el campo de la educación. También quiero agradecer al jurado de este año por haberme considerado digna de tan importante reconocimiento

Nadie obtiene una distinción como la que hoy se me otorga solamente por sus propios méritos. Yo, cuando menos, estoy consciente de que mi trayectoria profesional y los logros que he tenido no serían posibles si no hubiera tenido la suerte de nacer y crecer en una familia que me brindó un ambiente de cariño, que tuvo confianza en mí y que desde temprana edad me impulsó a desarrollar una autonomía responsable, en el marco de valores humanos fundamentales; si no hubiera tenido el privilegio de una formación escolar académicamente exigente y pedagógicamente integral; si no hubiera encontrado en mi camino entrañables amigos y extraordinarios maestros; si no hubiera tenido la fortuna de encontrar a un compañero que por más de treinta años siempre ha apoyado mi crecimiento personal, junto con quien he ido construyendo aquello en lo que creo y que le da sentido a nuestra vida, al que debo la posibilidad de dedicarme a ello con paz interior y con quien he tenido tres hijos que, a su vez, constituyen referente fundamental y otorgan significado a mi trabajo. De mis hijos obtengo un apoyo continuo que me explico, básicamente, por sus formas singulares de comprender nuestros propósitos y sus exigencias.

Tampoco hubiera podido hacer lo que he logrado si mi trabajo no se hubiera desarrollado en instituciones de alto nivel profesional, que albergan en su seno a personas de gran valor humano,

* Discurso pronunciado en la ceremonia de recepción. Tlatelolco, ciudad de México, 23 de abril de 1998. Publicado en: *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 3, núm. 6 (julio-diciembre), 1998, pp. 347-352.

comprometidas con su quehacer, respetuosas pero a la vez forjadoras de la individualidad de las personas con quienes trabajan.

Hago mención, por último, de aquellos en cuya formación he colaborado. Considero también un privilegio contribuir a la formación, tanto en el aula como en el trabajo, de personas valiosísimas, de quienes he aprendido, y sigo aprendiendo, profesional y humanamente, probablemente más de lo que aprendí en mi propio proceso formativo: mis alumnos y alumnas, mis compañeras y compañeros de los equipos de trabajo que me ha tocado coordinar, los maestros y maestras de educación básica con quienes recientemente he trabajado más de cerca.

Quiero, pues, aprovechar esta ocasión para expresar un sincero agradecimiento a todos ellos y para señalar que considero que este premio es compartido. De manera muy especial mencionaré a mi familia: a mi madre y a mi padre, a mi esposo, a mis hijos, y a mis principales maestros —el doctor Pablo Latapí y Carlos Muñoz Izquierdo— a quien además agradezco, de manera muy especial, su presentación aquí el día de hoy. A quienes compartieron conmigo 24 largos años de sueños y realizaciones en el Centro de Estudios Educativos y, especialmente, a Enrique González Torres, que nunca ha dejado de creer en mí. A todo el personal del Departamento de Investigaciones Educativas del CINVESTAV y, en particular, Eduardo Weiss e Irma Fuenlabrada, quiero agradecer su fraternal acogida como compañera de trabajo en pleno derecho desde 1994.

Al licenciado Miguel Limón Rojas, secretario de Educación Pública quien, al haberme honrado con incluirme entre sus asesores, me ha ofrecido la posibilidad de poner mi experiencia en investigación al servicio de la política educativa, con lo que he descubierto nuevas responsabilidades y ricos desafíos. A las personas de la Secretaría de Educación Pública con quienes me ha tocado trabajar cercanamente y a quienes he llegado a estimar y a respetar. Y a todos ustedes que hoy nos acompañan, con los que he recorrido tramos de mi vida, todos ellos importantes, mi más profundo agradecimiento.

Quisiera aprovechar esta ocasión para compartir una breve reflexión que me surgió con ocasión de la recepción de este premio. Tiene que ver con la búsqueda de sentido en la actividad profesional.

En mi proceso de formación como socióloga decidí dedicarme a la educación. Una elección de esta naturaleza difícilmente es fortuita. Efectivamente creía, como muchos de nosotros a finales de los sesenta, que la educación era la fuerza igualadora por excelencia, ruta para la democratización de la vida social y económica, además de un bien en sí misma. Esta creencia le otorgó sentido tanto a mi actividad formativa como a mis primeras experiencias de investigación en este campo. Tenía sentido dedicar la vida a conocer mejor la educación en México y a obtener elementos para mejorarla, si efectivamente ésta tenía ese potencial. Era motivo de sobra para una elección profesional.

Pronto, sin embargo, vino el desencanto. A principios de los años setenta se difundieron en México los resultados de grandes estudios realizados en Estados Unidos que mostraban que la educación era más débil que el origen socioeconómico y cultural de los alumnos. Éste, el origen de clase, nos indicaban los estudios como los de Coleman y de Jenks, determinaba trayectoria y éxito escolar. Investigaciones que realizamos en México por esas fechas confirmaban lo anterior: los sistemas educativos no propiciaban la movilidad social; no dependía de la expansión educativa el

incremento en la cantidad y calidad del empleo; estos sistemas tendían a apoyar a los que de antemano se encontraban más beneficiados, incluso cuando se creaban —como las Escuelas Radiofónicas de la Tarahumara, cuya evaluación fue el primer proyecto de investigación que realicé— en pro de los más desfavorecidos.

Las teorías de la reproducción, que nos llegaron de Europa, y la nueva sociología de la educación, reforzaban estos hallazgos: los sistemas educativos funcionaban de tal manera que, mediante diversos mecanismos, incluyendo los simbólicos, lograban que los egresados tuvieran un destino muy semejante al de sus padres y lograban además que esta situación se aceptara como natural.

Parecía que la educación no tenía sentido; que la escuela estaba condenada a actuar como reproductora de las diferencias sociales, económicas y culturales con base en las que estaban estructuradas las sociedades. Fueron varios años de alimentación de este desencanto, años en que el creciente escepticismo sobre la función posible de la educación fue restando sentido al trabajo de los educadores. Persiguiendo sentido, varios de nosotros emprendimos la búsqueda de la educación alternativa. Si el sistema educativo, a través de la escuela, reproducía y resultaba funcional al estado de cosas, era necesario encontrar formas alternativas de educar que lograran escaparse de esta trampa y formar para transformar. La educación "extraescolar", no formal, popular —según la fuimos llamando en sucesivos momentos—, destinada a los adultos en situaciones de marginalidad y orientada no sólo a educar en las habilidades fundamentales, sino en organización y participación para la transformación de la calidad de su vida, fue la actividad que desde la educación y la investigación educativa permitió esta recuperación del sentido de la actividad profesional.

Fueron años éstos de oscilación entre confianza y escepticismo. Con la educación no formal de adultos se lograban sin duda muchas cosas, pero no siempre tantas como se pretendían. No siempre podía asegurarse la motivación de los adultos para participar y, sobre todo, para permanecer, en las acciones educativas y organizativas. Descubrimos que la educación de adultos tenía que acompañarse de un proceso de transformación viable para ser exitosa: lograr lo primero no siempre resultaba posible. Investigando sobre la educación de adultos, identificamos sus enormes posibilidades, pero también sus limitaciones. Nunca se produjo un total desencanto, la educación de adultos mantuvo y mantiene su capacidad de otorgar sentido a mi actividad profesional.

Al mismo tiempo, sin embargo, hubo fundamentos importantes para cuestionar el escepticismo claramente exagerado, un poco ciego, que habíamos albergado respecto de los sistemas educativos. La búsqueda de sentido de la actividad profesional comenzó a centrarse en descubrir nuevamente el valor de la educación, de la escolaridad, de la escuela misma. Un estudio coordinado por Carlos Muñoz Izquierdo, seminal en este proceso, demostró que los maestros reproducían las desigualdades sociales al interior del aula debido a que sus prácticas pedagógicas, su manera de enseñar, los conducía a permitir que los alumnos que se iban rezagando continuaran acumulando rezago, de forma tal que al final había que reprobarlos. Los alumnos rezagados solían ser los que se encontraban en mayores desventajas socioeconómicas. Y un estudiante que reprueba tiene más probabilidades de abandonar la escuela antes de concluir la primaria. Pero si esto era así, quizás una modificación de las prácticas pedagógicas de los maestros podía lograr que esta fuente de reproducción de las desigualdades desapareciera.

Pocos años después me tocó participar en un estudio en el que demostramos que entre más pobre era una comunidad, más aportaba, económicamente, a la educación de sus hijos. Esto sin duda constituía una explicación de la reproducción. Pero era modificable por la vía de la política educativa.

Fueron, por esta época, documentándose importantes resultados de la escolaridad, especialmente en países como el nuestro. Así, por ejemplo, se constataba la mayor eficiencia económica de la unidad campesina a mayor escolaridad del productor. Cada vez más evidentes resultaban los efectos de la escolaridad sobre la fertilidad y la salud. Se constataban los efectos intergeneracionales de la escolaridad, sobre todo de la madre, en la crianza de hijos físicamente sanos, psicológicamente íntegros y con trayectorias escolares exitosas.

En mi caso, la ruptura definitiva con el escepticismo respecto de la escuela se dio cuando descubrimos, en un estudio realizado en Puebla, que si bien las escuelas rurales y marginales, en general, distaban mucho de lograr los resultados de aprendizaje previstos por el programa así como de los que lograban los alumnos de escuelas urbanas de clase media, había algunas excepcionales que, en condiciones de enorme pobreza de recursos, lograban que alumnos indígenas y marginales urbanos obtuvieran resultados de aprendizaje estadísticamente equivalentes a los de las mejores de clase media urbana. Con ello habíamos demostrado que sí es posible combatir la reproducción desde la escuela. Más tarde encontramos que a esta misma conclusión habían llegado muchos estudios realizados en países desarrollados que se propusieron encontrar lo que llamaban "escuelas efectivas".

Se recuperaba el sentido de trabajar por mejorar los sistemas educativos, de manera que estos efectos se potenciaran. La escolaridad recobró su significado de afectar la calidad de vida. Sigue siendo cierto que del sistema escolar no depende la creación de empleos. Pero, aunque nadie niega lo esencial del deseado efecto económico, ello no agota los resultados benéficos de la escolaridad.

Sin embargo, no basta con que la escuela esté presente para que estos efectos ocurran. Tiene que producirse un proceso educativo de calidad para que estos resultados sean posibles. Esto es especialmente difícil en zonas rurales, marginales e indígenas, donde padres y comunidad disponen de menos elementos para exigir que la escuela funcione adecuadamente y donde, por desgracia, las condiciones de la oferta educativa son aún pobres. Pero es precisamente en estas zonas en las que estos resultados son más necesarios.

Por eso cobra sentido conocer las condiciones que permiten un trabajo escolar de calidad. Por eso trabajar para establecer estas condiciones en cada escuela, con el apoyo del sistema educativo, también cobra sentido. Un reto especial es descubrir lo que significa la calidad educativa en zonas rurales e indígenas, en las que nuestro modelo actual de escuela no ha mostrado ser muy capaz de atender sus necesidades e intereses y donde, quizá por ello, tenemos todavía problemas de ineficiencia e inclusive de cobertura. Por el sentido que tiene, a ello estoy comprometida. Llevo ocho años en ello. No se ha producido ningún desencanto.

La actividad profesional descansa, sin duda, en una buena formación y en el hábito de una permanente actualización; en el establecimiento de múltiples diálogos y discusiones con diferentes visiones sobre el objeto de trabajo en cuestión; en la humildad para reconocer los muchos errores que cometemos en el desarrollo de nuestros trabajos y para aceptar que en muchas ocasiones estamos equivocados; en el trabajo junto con otros, en equipo, para el logro de un objetivo común.

Pero mi experiencia personal es que la energía para sobreponerse a los desencantos y para mantener tenazmente la necesaria consistencia se deriva de este ingrediente esencial al que me he referido: la búsqueda continua de sentido, que es a la vez ansia de servicio y de transformación.

Agradezco nuevamente a todos su asistencia, así como su disposición de permitirme compartir esta reflexión que se me ocurrió con motivo de la recepción del Premio María Lavalle Urbina 1998.



La educación de adultos y las cuestiones sociales. Antología, de Sylvia Schmelkes se terminó de imprimir en el mes de septiembre de 2008 en los talleres de Diseño e Impresos Sandoval en la Ciudad de México. En su composición se utilizaron las familias tipográficas Garamond Premiere Pro y Myriard Pro en diversos tamaños y estilos. La edición de mil ejemplares se realizó en papel couché mate de 90gr y empastados en tela con camisa en couché de 250gr. El diseño de portada e interiores, la formación y preprensa estuvieron a cargo de Ernesto López Ruiz. Cuidado de la edición de Cecilia Fernández.



CENTRO DE COOPERACIÓN REGIONAL
PARA LA EDUCACIÓN DE ADULTOS
EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE


ISBN: 978-968-9388-03-6